

Voces testimoniales: Análisis Crítico del Discurso y Lectura Crítica

Luis Carlos Sierra Poveda

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Bogotá D.C. Colombia

2024

Índice

Resumen	6
Abstract	6
Introducción	7
1. Contexto de investigación.	9
1.1. Caracterización de la población de estudio	9
1.1.1. Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza	9
1.1.2. Caracterización de los estudiantes	10
1.2. Diagnóstico de la población de estudio	13
1.3. Delimitación del problema.	18
1.3.1. Pregunta de investigación	21
1.4. Objetivos	21
1.4.1. Objetivo general	21
1.4.2. Objetivos Específicos	22
1.5 Justificación	22
2. Referentes Conceptuales	24
2.1 Antecedentes investigativos	24
2.2 Referentes conceptuales	26
2.2.1. Una aproximación a la crítica	26
2.2.2. El Análisis Crítico del Discurso: Un compromiso con la verdad	27
2.2.2.1 El Análisis Crítico del Discurso y la Lectura Crítica.	28
2.2.3. Aproximación a la lectura crítica	31
2.2.3.1 Lectura Crítica y el Relato Testimonial	34
2.2.4. ¿Qué es el género testimonial?	35
3. Diseño metodológico	36
3.1 Enfoque de Investigación Cualitativa	36
3.2. Técnicas de investigación.	37
3.2.1. Observación	37
3.2.2. Triangulación para el análisis de datos	37
3.3 Instrumentos de Recolección, Organización de la información	38
3.3.1. Diarios de campo	38
3.3.2. Talleres	38
3.3.3. Encuesta	39
3.3.4. Diagnóstico	39
3.3.5. Secuencia Didáctica	39
3.3.6. Matriz Categorial	40
3.3.6. Rúbricas de evaluación	41
3.4. Fases de investigación	41

3.4.1. Fase de planificación	41
3.4.2. Fase de acción	41
3.4.3. Fase de reflexión	42
4. Propuesta de intervención	42
4.1. Fundamentación pedagógica	42
4.2. Características de la propuesta de intervención.	43
4.2.1. Fase de Sensibilización	44
4.2.2. Fase de Desarrollo	44
4.2.3. Fase de Evaluación	45
4.3 Corpus	45
5. Análisis de la información	46
5.1. Nociones previas de los estudiantes sobre lectura crítica y relatos testimoniales	47
5.2. Elementos del Análisis Crítico del Discurso que fortalecen la Lectura Crítica de relatos testimoniales	52
5.3. Elementos pedagógicos que fortalecen la lectura crítica	63
6. Resultados sobre diferentes aspectos pedagógicos y didácticos del proyecto	65
6.1. Los tiempos establecidos	66
6.2. La pertinencia del recurso y estructura de la estrategia	66
6.3. Propósito del rol del maestro	68
6.4. Evaluación de procesos	69
7. Conclusiones	69
Referencias	70
Anexos	82
Anexo 1: Encuesta de caracterización.	82
Anexo 2: Taller Diagnóstico	84
Anexo 3: Taller género testimonial	86
Anexo 4: Matriz de análisis y recolección de Corpus	86
Anexo 5: Matriz conceptual	86
Anexo 6: Diario de campo	87
Anexo 7: Rúbrica de Evaluación	87
Anexo 8: Secuencia Didáctica:	87
Anexo 9: Herramienta digital: Kahoot	88
Anexo 10: Taller: Dani No se vaya	89
Anexo 11: Taller Final ACD	90

Lista de gráficas.

Gráfica 1 y 2. Porcentaje de edades. Elaboración propia.	9
Gráfica 3. Preferencias e intereses de los estudiantes. Elaboración propia	10
Gráfica 4 y 5. ¿Ves noticias?/medio de preferencia. Elaboración propia.	10

Lista de Figuras.

Figura 1. Conocimiento del conflicto armado, Elaboración propia.	12
Figura 2. Respuesta estudiante grado noveno. Taller diagnóstico. Respuesta al enunciado número 1.	14
Figura 3 y 4. Respuestas estudiantes grado noveno. Taller diagnóstico. Respuestas a las preguntas número 2 y 3.	15
Figura 5. Respuesta estudiante grado noveno. Taller diagnóstico. Respuestas a las preguntas número 4.	16
Figura 7. Modelo tridimensional de Fairclough.(1989)	28
Figura 8. Relación del Análisis Crítico del Discurso con los niveles de Lectura Crítica. Elaboración propia.	30
Figura 9. Respuesta estudiante grado noveno. Cuestionario Género Testimonial.	46
Figura 10. Respuestas Kahoot estudiantes de grado noveno. Elaboración propia.	48
Figura 11. Respuesta estudiante de grado noveno. Taller LC/ACD.	49
Figura 12. Respuesta estudiante de grado noveno. Taller LC/ACD.	50
Figura 13. Caricatura. Elaboración del estudiante.	53
Figura 14. Carta a paramilitar Elaboración del estudiante	54
Figura 15. Respuestas pregunta 2. Taller Fase I, ACD	56
Figura 16. Respuesta pregunta 3. Taller Fase I, ACD	57
Figura 17.. Respuesta pregunta 3. Taller Fase I, ACD	58
Figura 18. Respuesta enunciado 2, Corpus. Taller Fase II, ACD	59
Figura 19. Caricatura, fase II taller ACD. Elaboración de estudiante.	60
Figura 20. Respuesta enunciado 1. Taller Fase III, ACD	62
Figura 21. Respuesta enunciado 1. Taller Fase III, ACD	66

Lista de tablas.

Tabla 1. Objetivos específicos. Elaboración propia.	25
Tabla 2. Matriz categorial. Elaboración propia.	44
Tabla 3. Corpus elegido. Elaboración propia	49
Tabla 4. Respuestas espacio de diálogo y reflexión. Elaboración propia.	56

Resumen

El siguiente proyecto, da una mirada del fortalecimiento de la Lectura Crítica en los estudiantes de grado noveno del CEDID Guillermo Cano Isaza (IED). Esto fue posible desde el enfoque del Análisis Crítico del Discurso frente al Género Testimonial, tomando las voces y relatos de aquellos que vivieron de primera mano el Conflicto Armado en Colombia. Esta Investigación Acción implementó una propuesta de intervención pedagógica que se dividió en tres momentos: Diagnóstico, implementación y evaluación de los saberes obtenidos. Es así cómo fue posible obtener resultados favorables por parte de la población de estudio en sus niveles de Lectura Crítica, generando mayor habilidad reflexiva, crítica y argumentativa frente a los relatos testimoniales abordados y el Conflicto Armado Colombiano.

Palabras clave: Análisis crítico del discurso, lectura crítica, conflicto armado, género testimonial

Abstract

The following project, which applied educational action research, provides an insight into the strengthening of Critical Reading among ninth grade students at CEDID Guillermo Cano Isaza (IED). This research was implemented in three moments: Diagnosis, implementation and performance evaluation on the knowledge acquired.

It was achieved through the theory of Critical Discourse Analysis concerning the Testimonial Genre, taking into account the voices of those who experienced, directly, the Armed Conflict in Colombia. This approach boosted the attainment of better outcomes in the Study population's levels of Critical Reading, fostering better critical, reflexive and argumentative skills in regard to the testimonial narratives and the Colombian Armed Conflict. Besides, it took into identities and sociocultural stances to support prevention of historical recurrence.

Key Words: Critical Discourse Analysis, Critical Reading, Armed Conflict, Testimonial Literature.

Introducción

La lectura crítica constituye un área invisibilizada en algunos procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior, debido a que no se aborda a profundidad o no se lleva al estudiante a realizar una lectura a conciencia que le permita explorar más allá de un nivel lector literal, presentando dificultades en alcanzar un nivel de lectura inferencial y, finalmente, crítico. Para alcanzar este último nivel de lectura, que vaya en conjunto con un análisis, una argumentación y una interpretación de lo que leen, propusimos desarrollar este proyecto de investigación, el cual tiene como población de estudio a los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza. Así, este proyecto busca fortalecer la lectura crítica por medio del análisis crítico del discurso desde el acercamiento y reconocimientos de los relatos testimoniales.

En el documento se encuentran 7 capítulos, correspondientes con los momentos y actuaciones clave del presente proyecto de investigación desarrollados con la población de estudio. Aquí se encuentran el contexto de investigación, contexto conceptual, diseño metodológico, propuesta de intervención, análisis de la información, resultados obtenidos y conclusiones.

El primer capítulo, tiene documentado el proceso de caracterización de la población de estudio (institución educativa y estudiantes) identificando sus contextos, intereses y particularidades. Esto se complementa con un diagnóstico de sus habilidades de lectura crítica, que dan paso a un planteamiento de problema y posteriormente, al desarrollo de los objetivos y justificación que orienta y determina la razón de llevar a cabo el presente proyecto de investigación.

En un segundo capítulo, es abordado el contexto conceptual que fundamenta el proyecto de investigación. Aquí, se plasma el corpus elegido para soportar y encaminar la investigación, bajo los ejes de lectura crítica, ACD y relatos testimoniales. También, son plasmados los referentes conceptuales desde la perspectiva de la crítica, del Análisis Crítico del Discurso en articulación con la lectura crítica, desde lo referente al género y relatos testimoniales.

El tercer capítulo determina el enfoque de investigación junto a las técnicas e instrumentos de recolección, organización y análisis de información, que se obtienen de las intervenciones y procesos realizados en el aula y con la población de estudio. Aquí también, son presentadas las rúbricas de evaluación y la matriz categorial que encaminan la información obtenida. Finalmente, son visibilizadas las fases de la investigación que se dividen en: planificación, acción y reflexión. Aquí, es adjuntado el cronograma que planificó y determinó cronológicamente las actividades, dinámicas y estrategias a desarrollar.

Posteriormente en el cuarto capítulo, presentamos la propuesta de intervención, donde se encuentra el eje principal, fundamentado en la pedagogía crítica principalmente y desde la perspectiva de Freire y Giroux. Luego de esto se presenta la caracterización de la intervención, donde se encontrarán tres fases, desglosadas de la siguiente manera: fase de sensibilización, desarrollo y evaluación. En estas fases son determinadas las actividades, talleres y ejercicios apropiados para cada momento de la intervención con la población del proyecto de investigación.

Seguido a esto, se encuentra el capítulo cinco con el análisis de la información obtenida de las distintas fases de la intervención pedagógica. Estas se basan en los objetivos planteados en un primer momento para el desarrollo del proyecto de investigación que dieron como resultado los siguientes interrogantes: *¿Cuáles son las nociones previas que tienen los estudiantes sobre lectura crítica y relatos testimoniales? ¿Qué elementos del Análisis Crítico del Discurso fortalecen la lectura crítica de relatos testimoniales en los estudiantes de 902 del IED CEDID Guillermo Cano Isaza? ¿Cuál es el impacto de la estrategia pedagógica y sus elementos en el fortalecimiento de la lectura crítica?*

Finalmente, en el capítulo seis se exponen los resultados de la información obtenida a lo largo del proceso con la población de estudio y en el capítulo siete presentaremos las conclusiones obtenidas y generadas en cada uno de los momentos que atravesó este proyecto de investigación.

1. Contexto de investigación

En este capítulo presentamos la caracterización de la población de estudio que corresponde a la Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza y a los estudiantes de 902, de la misma. Luego de tener un panorama detallado de la población, presentamos un diagnóstico específico de aspectos que identificaron a dichos estudiantes desde una perspectiva personal, social y escolar. Así, con un esquema estructurado y un contexto previo, determinamos el planteamiento del problema, que es el eje principal de los aspectos puntuales de acción de la presente investigación, permitiéndonos determinar objetivos y la razón del porqué se desarrolla este proyecto.

1.1. Caracterización de la población de estudio

1.1.1. Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza

La presente investigación la llevamos a cabo con estudiantes que inicialmente eran parte del grado octavo y posteriormente del grado noveno de la Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza, ubicada en la ciudad de Bogotá, en la localidad 19 de Ciudad Bolívar. Esta institución educativa se constituyó en 1989 por la Secretaría de Educación Distrital (SED) bajo la iniciativa del Plan Ciudad Bolívar incentivado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en conjunto con la administración de Bogotá de la época. El servicio educativo de esta institución se da desde los grados preescolar, básica primaria, básica secundaria y media con modalidad técnica.

Cabe resaltar que la modalidad media técnica se desarrolla en las especialidades de Contabilidad y Finanzas, Agroindustria Alimentaria y Electromecánica y Diseño. Es así como la institución educativa menciona que “Los estudiantes con su formación en la institución se preparan desde las competencias para el ingreso y permanencia en los mundos académico, laboral y del emprendimiento (...)” (Red académica, s.f.). Dentro de la propuesta curricular de la institución, es importante remarcar que se destacan aspectos dirigidos a las competencias

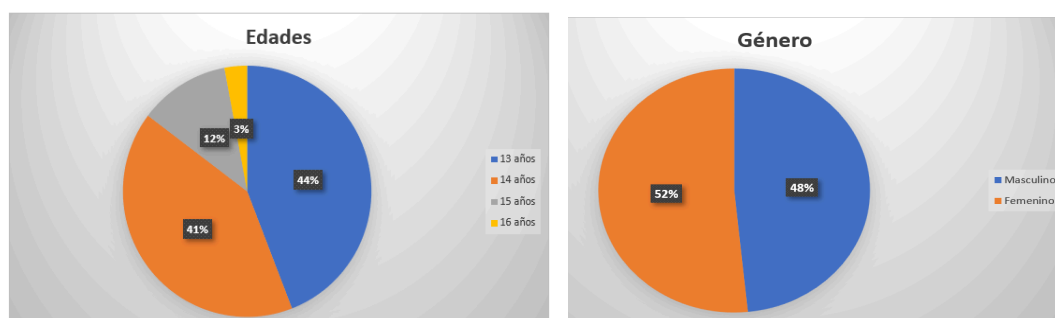
ciudadanas, académicas y comunicativas, con base en el conocimiento social, los cuales se ajustan al desarrollo de la propuesta de investigación.

1.1.2. Caracterización de los estudiantes

La caracterización de la población de estudio correspondiente al grado noveno de básica secundaria se obtuvo de la encuesta de caracterización que aplicamos a estudiantes, la cual recogió aspectos personales, sociales, culturales y de intereses y posturas propias de cada uno de ellos (Ver anexo 1). Así, presentaremos los resultados obtenidos de la siguiente manera:

La población del curso 902 de la jornada de la mañana pertenecen al grupo etario que se denomina adolescencia¹, dentro de los cuales 44% tienen 13 años; el 41% tiene 14 años; el 12% tiene 15 años; y el 3% tiene 16 años, con un 48% siendo del género masculino y 52% del género femenino. Lo anterior, permitió que compartieran intereses, prácticas y códigos de comunicación que determinaron sus posturas y aportes.

En relación con esta etapa y edad Papalia y Martorell (2017), señalan que se encuentran en una etapa concebida como la adolescencia, donde conducen los mayores cambios físicos y cognitivos del ser y que, además, influye en aspectos como el lenguaje y sus perspectivas sociales “Los adolescentes también adquieren mayor destreza en la toma de perspectiva social, la capacidad para ajustar su forma de hablar al nivel de conocimiento y punto de vista de otra persona.” (Papalia y Martorell, 2017, p. 343).

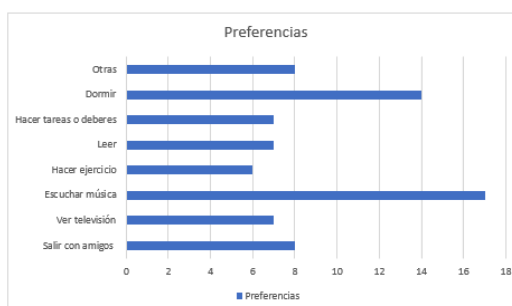


Gráfica 1 y 2. Porcentaje de edades. Elaboración propia.

¹ Grupo etario que se ubica en un rango de edades de 12 a 18 años (Ministerio de Protección Social).

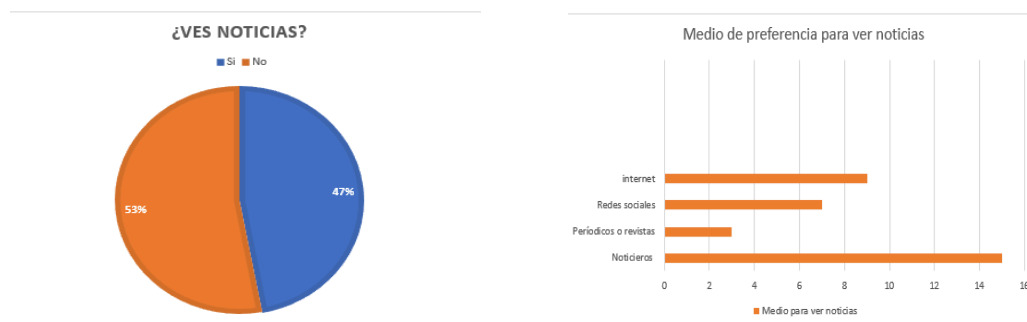
Además, identificamos de la encuesta de caracterización (Ver anexo 1) aplicada a la población, que la mayoría de ellos, proceden de una familia nuclear o compuesta; con un lugar de vivienda cercano a la institución educativa, sin limitaciones de tipo cognitivo, social o físico.

Los estudiantes, dentro de dicha encuesta de caracterización, manifestaron un interés notorio por actividades como escuchar música, dormir, salir con amigos y en otros casos en acciones como leer, realizar deporte de diferentes tipos. Estas preguntas fueron planteadas con la intención de conocer los intereses de los estudiantes, los cuales fueron claves en el desarrollo de la intervención y en su manera de percibir las actividades propuestas.



Gráfica 3. *Preferencias e intereses de los estudiantes. Elaboración propia*

Por otro lado, planteamos las preguntas enfocadas al interés de los estudiantes por ver noticias. Aquí, un 53% manifestó no ver noticias y un 47% respondió de manera afirmativa. Además, consideramos importante indagar el medio por el cual consumen noticias a lo que la mayoría consideró que la forma más accesible para estar informados era por medio de noticieros, redes sociales o *internet*.



Gráfica 4 y 5. *¿Ves noticias?/medio de preferencia. Elaboración propia.*

Además, es importante mencionar que, de las observaciones y acompañamientos realizados en el aula y con los estudiantes, evidenciamos grupos diferentes que se categorizaron según intereses similares entre ellos mismos. Dentro de la dinámica de las clases, los estudiantes tuvieron una atención activa y respondían de manera asertiva a las diferentes propuestas, atendiendo a la información proporcionada y las instrucciones para realizar actividades, en especial aquellas que abarcaban temas sociales y que los motivaba a desarrollar capacidades críticas y de análisis.

De la misma manera, es importante mencionar que los estudiantes se caracterizaron por tener una comunicación asertiva entre ellos, dinamismo y trabajo en equipo cuando les era requerido. En ocasiones se presentaban episodios de acoso escolar², pero en su mayoría eran mediadas por ellos mismos o no llegaban a trascender en situaciones de mayor gravedad.

Asimismo, es fundamental que destaquemos la postura que los estudiantes poseían e iban fortaleciendo a medida que se adentraba en temáticas sociales como la expuesta en el presente proyecto, en referencia al conflicto armado colombiano. Resultó de su interés no solo conocer la historia, sino dar a conocer sus perspectivas, sus posturas críticas y sociales. En consecuencia, a medida que ellos iban explorando diversas estrategias como el análisis crítico del discurso y la lectura crítica, iban ampliando sus maneras de percibir y reconocer su voz y las de aquellos que no la tuvieron.

De lo anterior, Linares (s.f.) menciona “Los adolescentes de mayor edad pueden discutir complejos problemas sociopolíticos que incluyan ideas abstractas como derechos humanos, igualdad y justicia.” (p. 17). Lo anterior, afirmando la manera como los estudiantes fueron capaces de tomar las posturas críticas mencionadas anteriormente, pues lograron identificar temas álgidos y de total discusión sociopolítica como lo es el conflicto armado colombiano. Aquí, lograron interpretar que es una acción realizada por terceros que afecta a la población y que causa una problemática social en el país, y aunque algunos no se involucren con estas, pueden fortalecer la habilidad de tomar una postura crítica si se les proporciona las herramientas e información adecuada.

² Olweus, 1989 define el acoso escolar como un “comportamiento intencionado y repetidamente negativo (desagradable o hiriente) por parte de una o varias personas, dirigido a otra persona que difícilmente puede defenderse”. Aquí podemos aclarar que estas situaciones se presentaban entre la población de estudio, pero lograba ser mediada por parte de los estudiantes y los docentes, sin llegar a afectar la integridad de alguno de ellos.

18. ¿Qué conoces del conflicto armado en Colombia?

10 respuestas

Nada
Si lo había escuchado pero no entiendo muy bien el tema
No tanto pero si estoy un poco actualizada
Que por sus acciones muchas personas tienen que salir de su pueblo, casas y países
Solo se que a los chicos de 18 años los llevan para el ejercito
De que hay algunos departamentos de Colombia como Cauca y el Chocó que tienen conflictos armados
Conozco sobre el desplazamiento y la marcha de casas por los guerrilleros
Sí he visto muchos casos en internet o también documentales que muestran todo el sufrimiento que causa este problema no solo en Colombia si no también en otros países que no son tan desarrollados
El ejército nada más

Figura 1. Conocimiento del conflicto armado, Elaboración propia.

Lo anterior influye en cómo desde esa perspectiva social conseguida en esta etapa, los estudiantes lograron no solo interpretar sus contextos, sino también, por medio de su lenguaje, que se encuentra más consolidado, lograron llevar más allá su comprensión e interpretación de la información que recibieron, en todas sus representaciones (escrita, visual, oral, entre otras). Esto también se determinó en la preferencia y la influencia que tuvieron para recibir y percibir la información que iban obteniendo, que como lo mencionaron los estudiantes en la encuesta de caracterización, se inclinaban por una forma más visual, que les permitiera obtener dicha información de manera más concreta, pero que sí se da de manera apropiada, se adapta a sus lenguajes y a sus perspectivas de vida, pueden llegar a tener una interpretación y análisis apropiado, desde sus particularidades.

1.2. Diagnóstico de la población de estudio

Para realizar el taller diagnóstico tuvimos en cuenta aspectos y elementos que se espera hayan adquirido los estudiantes de grado noveno en un proceso de lectura crítica y comprensión de diferentes textos y discursos. Dichos elementos son los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), en específico el nivel esperado en comprensión e interpretación textual; la malla curricular para grado noveno de la Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza, teniendo en cuenta los

indicadores de desempeño esperados; y los niveles de lectura propuestos por Cassany que corresponden a la lectura literal, inferencial y crítica (Cassany, 2012a).

Este taller diagnóstico (Ver anexo 2) tuvo como objetivo principal identificar el nivel y habilidad de lectura crítica de los estudiantes de grado noveno, así como el análisis crítico del discurso desde el género testimonial, para tener un punto de partida y encontrar las estrategias adecuadas para fortalecer dichas habilidades. Este taller se desarrolló en su primera parte a partir de la lectura y exposición de un relato testimonial del conflicto armado colombiano. Posterior a esto, la segunda parte presentó una serie de preguntas que incluían los niveles de lectura y la capacidad de comprensión de textos³

Así, llevamos a cabo la aplicación del taller con 31 estudiantes del grado noveno. No obstante, para el proceso de análisis tomamos 19 de estas pruebas, siendo ellos quienes cuentan con un consentimiento informado firmado previamente por sus padres de familia.

De este modo, en la primera parte, los estudiantes realizaron una lectura de un relato testimonial titulado “*Eso a uno no lo deja dormir*”⁴. A partir de esta lectura, se propuso el primer enunciado de la prueba diagnóstica orientado a la lectura literal y buscaba que los estudiantes pudieran tener una acción de paráfrasis y reelaboración de los hechos que se relatan en el texto, sin dejar de lado la coherencia y la cohesión.

En primer lugar, propusimos el enunciado que alude a la capacidad que tienen los estudiantes para la lectura literal: *Con sus palabras, escriba de qué trata el texto*. De esto, se obtuvieron algunos resultados, como se muestra a continuación:

³ Niveles de lectura propuestos por Daniel Cassany: Nivel literal, inferencial y crítico y los niveles de comprensión e interpretación textual propuestos por el M.E.N. en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje para grado octavo, respectivamente.

⁴ Relato “Eso a uno no lo dejaba dormir”. Tomado de los tomos y publicaciones en el informe final de la Comisión de la Verdad, titulado ‘Cuando los pájaros no cantaban’.

1. Con sus palabras, escriba de qué trata el texto.

De los niños en la guerrilla y de como
 es la vida del pueblo y no podían
 dormir y lo duro que es la
 vida
 pq no pueden estar
 tranquilos

Figura 2. Respuesta estudiante grado noveno. Taller diagnóstico. Respuesta al enunciado número 1.

Lo anterior, nos muestra que los estudiantes no tuvieron dificultad en realizar una lectura literal y, asimismo, pudieron realizar transcripción y parafraseo de la idea principal del relato presentado por lo que se puede decir que, en términos generales, tuvieron una recordación de los hechos presentados en el texto. Aunque las ideas eran comprensibles en su mayoría, evidenciamos solo algunas falencias en cuanto a la cohesión y en la sintaxis, otorgando orden y sentido a una serie de enunciados, para que sea comprendido por cualquier lector.

En segundo lugar, en el diagnóstico presentamos los siguientes enunciados con la intención de reconocer la capacidad de lectura inferencial de los estudiantes. “*Cuando el narrador de la historia menciona “coger de madre” ¿A qué hace referencia?*” y “*Con la expresión “que se compusieran o los componían” el narrador hace referencia a:*” Esta última se presentó con opciones múltiples de respuesta. Así, obtuvimos las siguientes respuestas por parte de los estudiantes:

<p>2. Cuando el narrador de la historia menciona <u>"Coger de madre"</u> ¿a que hace referencia?, describa brevemente su significado.</p> <p><u>No se</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>3. Marque con una X la respuesta correcta: Con la expresión: <u>"que se compusieron o los componían"</u> el narrador hace referencia a:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Arreglar algo descompuesto. <input type="checkbox"/> b. Cambiar un comportamiento por sí mismo. <input type="checkbox"/> c. Curar una enfermedad.</p>	<p>2. Cuando el narrador de la historia menciona <u>"Coger de madre"</u> ¿a que hace referencia?, describa brevemente su significado.</p> <p><u>que el esposo no se iba dejar de coger de punto con los guerrilleros</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>3. Marque con una X la respuesta correcta: Con la expresión: <u>"que se compusieron o los componían"</u> el narrador hace referencia a:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Arreglar algo descompuesto. <input type="checkbox"/> b. Cambiar un comportamiento por sí mismo. <input type="checkbox"/> c. Curar una enfermedad.</p>
---	--

Figura 3 y 4. Respuestas estudiantes grado noveno. Taller diagnóstico. Respuestas a las preguntas número 2 y 3.

Con base en las respuestas expuestas anteriormente, se presentaron expresiones que son propias del lenguaje de la persona que relata el testimonio, tales como *"Coger de madre"* o *"Que se compusieron o que lo componían"* donde su capacidad de deducción de dichas frases, en articulación con sus conocimientos previos, les permitía dar sentido con cohesión y coherencia a los hechos relatados. Aquí vemos posible señalar que, en algunos casos, los estudiantes presentaban falencias en lo referente a la fase de lectura inferencial, pues interpretaban las frases de manera literal.

Aquí, los estudiantes tuvieron mayor nivel inferencial en el primer enunciado y teniendo presente los hechos principales del texto, dieron un sentido pertinente, teniendo en cuenta el contexto y las situaciones que se iban presentando en el relato, frente al conflicto armado en Colombia y las situaciones que se desarrollaron frente a este. Por otro lado, otra parte de los estudiantes no lograron el nivel de deducción de este enunciado y optaron por omitir la pregunta o manifestar no saber a qué situación o hecho se refiere dicha frase.

Respecto al segundo enunciado, los estudiantes en su mayoría pudieron asociar la frase con una situación en específico: *"Que se compusieron o que lo componían"* asociado con *"Cambiar un comportamiento por sí mismo"* donde pueden trasladar una idea global a un significado que se asocia a una realidad, en este caso la vivida por el narrador del relato. Por otra parte, algunos estudiantes lo asociaron a un significado literal que dista de los hechos del texto y no se asocia a la interpretación inferencial que emite el enunciado.

Por último, presentamos a los estudiantes una pregunta que hace referencia al nivel de lectura crítica “*En algunos territorios del país, la presencia de las guerrillas y fuerzas armadas presentan el mismo sentimiento de temor dentro de la población ¿Cuál es su opinión frente al temor expresado en el texto en torno a la presencia de guerrillas y fuerzas armadas en algunos territorios del país?* Con este interrogante propusimos a los estudiantes la capacidad de emitir juicios de valor, generar ideas y perspectivas frente a los hechos del relato, en relación al conflicto armado colombiano.

4. En algunos territorios del país la presencia de las guerrillas y fuerzas armadas presentan el mismo sentimiento de temor dentro de la población ¿Cuál es su opinión frente al temor expresado en el texto en torno a la presencia de guerrillas y fuerzas armadas en algunos territorios del país?

Yo creo que todos tenemos el mismo miedo.

Figura 5. Respuesta estudiante grado noveno. Taller diagnóstico. Respuestas a las preguntas número 4.

En contraste con los resultados obtenidos, observamos que los estudiantes lograron dar su opinión frente a lo leído, asociando hechos de una situación del conflicto armado en Colombia con aquello que conocen o la información que han ido adquiriendo progresivamente de sus entornos y medios. También, fueron capaces de identificar aspectos como las emociones y sentimientos del narrador, y cómo esto afecta a una sociedad en general. No obstante, en algunos casos, no se encuentra la cohesión adecuada para dar a conocer estas ideas o no se entrelazan, por lo que la idea o el juicio emitido es muy general y no es concreto.

En adición a esta prueba diagnóstica, desarrollamos otro taller (Ver anexo 3) que permitió dar a conocer las nociones que tenían los estudiantes frente al género testimonial y lo que este aborda en sus textos y relatos. De esta manera, planteamos dos preguntas que permitieran identificar estos saberes previos: *¿Qué es el género testimonial?* y *¿Cuáles son las características del género testimonial?* De esta aplicación, se tuvieron resultados como:

Luisa Fernanda Sosa Curso: 801

- ¿Que es genero testimonial?
Es contar un hecho que nos marco en la vida de forma narrativa, desde la perspectiva la persona del testimonio.
- ¿Cuales son las características del genero testimonio (desplazamiento)
. hablar de yo de mi experiencia
. narracion

Figura 6. Respuesta estudiante grado noveno. Taller género testimonial.

De las respuestas obtenidas con este taller, se evidenció que logran comprender las temáticas y características que abordan este tipo de relatos, y lograron dar respuestas concretas y acertadas frente a las preguntas planteadas.

Así pues, con los resultados obtenidos, concluimos que los estudiantes mostraron falencias en los niveles de lectura inferencial pues desde el relato testimonial presentado, no lograron hacer un análisis profundo del texto o identificar aquella información que no está implícita en el texto. Frente a lo anterior, Pérez (2003) y Tapia y Luna (2008) mencionan que, el nivel inferencial en la lectura alude a la capacidad de deducción de la información, articulado con un nivel de comprensión global del texto, que permita al individuo relacionar esto con conocimientos propios. De lo expuesto antes, si se presentan falencias en la lectura inferencial, el estudiante presentará dificultades en alcanzar un nivel de lectura crítica.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos, vimos que, aunque los estudiantes poseían un nivel notable de lectura literal, esta no era suficiente para lograr una capacidad de detalle y comprensión profunda de un texto, por lo que se hacía necesario fortalecer los niveles de lectura inferencial, que les permita hacer deducciones e inferencias del texto entre sus líneas y de poder tener una lectura crítica que les ayude a dar juicios de valor coherentes y concretos.

1.3. Delimitación del problema.

El problema de investigación y la conceptualización del mismo lo desarrollamos desde el proceso de observación, caracterización y diagnóstico realizado con los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza, para determinar aquellas falencias, dificultades y, asimismo, las oportunidades de mejoras en su proceso de

lectura crítica y análisis crítico. Este proceso fue concebido desde factores sociales, culturales y escolares que experimenta el estudiante en su cotidianidad y que se ve influenciado por diferentes contextos y vivencias.

Es así como los factores sociales⁵ y culturales⁶, fueron concebidos como aspectos determinantes en el interés y niveles de atención que mostraron los estudiantes en sus procesos educativos. Si bien cada uno de ellos tiene una manera de percibir y concebir sus realidades, siempre están en busca de contextos y espacios que entiendan sus dinámicas y comportamientos donde se les permita reafirmar sus identidades propias y a su vez, donde su voz sea escuchada y validada.

Por esto, si en algún punto no encontraban un espacio cómodo donde pudieran conectar o no encontraban una afinidad a las temáticas o dinámicas propuestas, donde pudieran involucrar vivencias o experiencias propias, comenzaban a mostrarse completamente desinteresados, haciendo que los procesos desarrollados, en especial en lo concerniente a lectura y análisis crítico del discurso, fueran automatizados, mecánicos y no lograba conectar con ellos para desarrollar una postura crítica.

Adicional, encontramos factores escolares e institucionales, dentro de los que se destacan aspectos como el ambiente en el aula de clase, la convivencia escolar y el cumplimiento de estándares y políticas educativas referentes al área de conocimiento de la lectura crítica. Por un lado, se presentaba un ambiente en el aula que, en ocasiones se veía afectado por temas de conflicto entre los mismos estudiantes y por el llamado acoso escolar, que, si bien se soluciona o era mediado con ayuda de los maestros, se convirtió en un valor determinante para el desarrollo de algunos procesos de aprendizaje.

Asimismo, como ya hemos dicho el enfoque de la institución educativa desde su propuesta curricular se centra en comunicación y el conocimiento social y los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Estos mencionan que los estudiantes de grado noveno deberían ser

⁵ Entiéndase desde la concepción de factor social, desde el contexto educativo, a todo lo concerniente a particularidades de un grupo, comportamientos, actitudes, valores, modos de vida e identidades propias (Díaz y Alemán, 2008)

⁶ Como todo lo referente a creencias, percepciones, formas de ser, concepciones del mundo, costumbres, entre otras (Patiño et al., 2018)

capaces de comprender e interpretar diferentes tipos de textos, teniendo en cuenta habilidades comunicativas y propias de su lengua haciendo uso de diferentes estrategias de lectura teniendo en cuenta su contexto (MEN, 2006). Pese a esta finalidad, evidenciamos las falencias que se presentan en la lectura crítica por parte de los estudiantes, las cuales pueden desarrollarse por falta de estrategias o herramientas por parte de los maestros y maestras, o bien porque se presta mayor atención a otras áreas de conocimiento y no se crea una armonización con la lectura crítica y el análisis crítico del discurso.

Ahora bien, el conjunto de estos aspectos ha creado y generado una serie de falencias en los estudiantes frente a su capacidad de leer críticamente, teniendo una poca capacidad para leer tras las líneas; es decir, su capacidad para ver lo que no está explícito, pero se encuentra allí. Si bien se concibe que “Un lector crítico ha afinado algunos procesos de pensamiento: la inducción, la deducción, la inferencia. Tiene habilidades para establecer relaciones lejanas, y dispone de un repertorio de técnicas argumentativas” (Páez, 2014, p. 12). Teniendo en cuenta la concepción anterior, pudimos identificar que la mayoría de los estudiantes no llegan más allá de una lectura literal y aquellos que llegaban a la lectura inferencial, lo hacían con dificultad.

En consecuencia, tampoco se reconoce o se tiene conciencia del proceso de realizar un análisis crítico del discurso que constituye otro eje fundamental para tener una postura crítica y reflexiva que facilita la comprensión de ejercicios de poder y dominación en diferentes aspectos o situaciones sociales. El poder analizar un discurso críticamente y poder tener una lectura crítica de acontecimientos y problemáticas desde un ámbito educativo, puede brindar al estudiante la posibilidad de tener un proceso reflexivo profundo, una posición discursiva y, asimismo, tener mayor comprensión de los procesos de aprendizaje propios.

Otro aspecto que constituye un pilar fundamental en el presente proyecto, es el género testimonial, en específico, lo que abarca el conflicto armado colombiano. Este se tomó como el medio para que los estudiantes no solo pudieran tener una herramienta que lo condujera a desarrollar o fortalecer la lectura crítica y el análisis crítico del discurso; también corresponde a una manera de brindarles a ellos una conciencia y posición social y crítica frente a una situación tan álgida y tan profunda como lo es un relato, una historia o una narración de las voces, que por

alguna u otra razón, fueron testigos directos de un acontecimiento que marcó la historia del país para siempre.

Adicional a esto, muchos de los estudiantes mostraron interés por conocer más allá los relatos testimoniales del conflicto armado en Colombia, bien sea porque han vivido de cerca situaciones de violencia y encuentran en ellos empatía o resiliencia, o porque de manera directa e indirecta han vivido consecuencias de dicho conflicto.

Es así como la presente investigación se basó en la búsqueda y aplicación de estrategias metodológicas que fueran desarrolladas en el aula y acercaran a los estudiantes al género testimonial desde un dominio de la lectura crítica y el análisis crítico del discurso, con actividades y recursos donde las voces propias y de aquellos que no fueron escuchadas, fueran las protagonistas.

1.3.1. Pregunta de investigación

Una vez delimitada la problemática e identificadas los principales ejes de acción que, en este caso, constituyen la dificultad que presentaban los estudiantes en lo que concierne a la lectura crítica y en algunos, el desconocimiento del proceso y alcance del análisis crítico del discurso, nos planteamos el siguiente interrogante investigativo:

¿De qué manera el análisis crítico del discurso de textos testimoniales sobre el conflicto armado en Colombia fortalece la lectura crítica en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Fortalecer la lectura crítica en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza a partir de la implementación de una estrategia didáctica basada en el análisis de relatos testimoniales sobre el conflicto armado en Colombia.

1.4.2. Objetivos Específicos

El siguiente cuadro presenta una sistematización de los objetivos específicos y, de paso, las actividades que se desarrollaron:

Sistematización de objetivos.		
Pregunta investigativa.	Objetivo General	
¿De qué manera el análisis crítico del discurso de textos testimoniales sobre el conflicto armado en Colombia fortalece la lectura crítica en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza?	Fortalecer la lectura crítica en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza a partir de la implementación de una estrategia didáctica basada en el análisis de relatos testimoniales sobre el conflicto armado en Colombia.	
	Metas a alcanzar	Acciones
Ob. Esp. 1	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar los conceptos previos que los estudiantes de noveno grado comprenden en lo que se refiere a lectura crítica y relatos testimoniales. 	<p>Acción 1: Diseñar una prueba diagnóstica que de muestra sobre el nivel de lectura crítica en el que se encuentran los estudiantes de dicha institución. Así mismo, un cuestionario sobre los saberes que posean sobre los relatos testimoniales.</p> <p>Acción 2: Organizar la información obtenida con base en la matriz categorial planteada para la presente investigación.</p> <p>Acción 3: Redactar un texto descriptivo que plasme o evidencie los saberes previos y que responda la pregunta orientadora ¿Cuáles son las nociones previas que tienen los estudiantes sobre lectura crítica y relatos testimoniales? que se planteó para este objetivo.</p>
Ob. Esp. 2	<ul style="list-style-type: none"> Examinar qué elementos del Análisis Crítico del discurso fortalecen la lectura crítica de relatos testimoniales. 	<p>Acción 1: Seleccionar relatos testimoniales sobre el conflicto armado en Colombia y diseñar actividades basados en los mismos. Estos relatos pueden ser escritos, videos y semejantes para el desarrollo de las distintas actividades o clases.</p> <p>Acción 2: Organizar la información obtenida en la matriz categorial diseñada para el posterior análisis de la misma</p> <p>Acción 3: Producir un texto de carácter analítico que responda la pregunta orientadora ¿Qué elementos del Análisis Crítico del Discurso fortalecen la Lectura Crítica de relatos testimoniales? que emerge de este objetivo.</p>
Ob. Esp. 3	<ul style="list-style-type: none"> Valorar los elementos pedagógicos didácticos de la estrategia utilizada para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado. 	<p>Acción 1: Diseñar rúbricas de valoración para ver el proceso de aprendizaje en los estudiantes.</p> <p>Acción 2: Organizar la evidencia en cada una de las sesiones con base en la matriz categorial para dar muestra del paso a paso del proceso a cargo del practicante.</p> <p>Acción 3: Elaborar un texto analítico que constate los resultados obtenidos de las secuencias didácticas y responda la pregunta orientadora ¿Cuál es el impacto de la estrategia pedagógica y sus elementos en el fortalecimiento de la lectura crítica? que surge de este objetivo.</p>

Tabla 1. Objetivos específicos. Elaboración propia.

1.5 Justificación

Para señalar la justificación de este proyecto de investigación, creemos necesario plantear el siguiente interrogante: *¿Por qué es necesario abordar el fortalecimiento de la lectura crítica desde un análisis crítico del discurso de relatos testimoniales?*

En primer lugar, vemos necesario determinar que la base de este proyecto surge desde la necesidad de solventar algunas dificultades de lectura presentadas por los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza. Lo anterior desde un proceso exhaustivo de observación y caracterización de la población. Estas falencias fueron

identificadas específicamente en el proceso de lectura, con mayor precisión en el proceso de lectura crítica.

Es a partir de allí que se presentó una oportunidad y un posible proceso de mejora desde el Análisis Crítico del Discurso de relatos testimoniales de situaciones que se presentaron y se continúan presentando en el marco del conflicto armado colombiano. Con esta tríada, los estudiantes pueden llegar a fortalecer no solo un proceso lector, sino también un proceso reflexivo que les permita apropiarse de una postura social, crítica y participativa en el arduo proceso de no repetición, reconocimiento e indagación por conocer los hechos que atormentaron y fracturaron la situación y perspectiva de un país.

De igual modo, Ruiz (2022) afirma que, desde las instituciones educativas, en especial desde el aula, es necesario generar una postura de convivencia social, de reconocimiento de los hechos ocurridos, de generar en los estudiantes una postura que determine la participación activa dentro de la sociedad. Por ello, es necesario generar una intervención sólida que lleve a los estudiantes a tener una apropiación de su identidad, de sus contextos históricos y de su posición frente a diversas situaciones que marcan la vida de una sociedad. Esto mientras van desarrollando la capacidad crítica, reflexiva y argumentativa.

Para llevar a cabo este proyecto de investigación, desde un aporte pedagógico en el campo educativo, es necesario remitirnos al diseño de distintas estrategias para potenciar la lectura crítica en este tipo de población. Estas estrategias serán creadas a partir del volumen testimonial del informe final de la Comisión de la Verdad: *“Cuando los pájaros no cantaban”*. Aquí, son relatados los hechos que vivieron los actores del conflicto armado en Colombia en carne propia. Este tipo de relatos pueden generar mayor interés en la población de estudio, en la medida que encuentran identidad y cercanía con estos acontecimientos, mientras van potenciando sus posturas críticas y reflexivas.

Por otro lado, y no menos importante, el propósito de elegir este tipo de relatos no solamente busca generar interés y posteriormente potenciar dicha habilidad de lectura crítica, sino que busca generar conciencia y resaltar la importancia de conocer las voces de los otros en este tipo de temáticas sensibles; comprender que este tipo de relatos da otra versión de diferentes

hechos y que generalmente hacen una denuncia. Finalmente, busca generar conciencia sobre el impacto que ha tenido la guerra en los menos favorecidos a través del tiempo y a lo largo del territorio colombiano.

2. Referentes Conceptuales

En este capítulo expondremos los antecedentes investigativos que fueron determinados a partir de la sistematización, construcción y análisis de una recopilación de datos y documentos que estuvieran acordes al presente proyecto. Además, presentaremos los referentes conceptuales que se traducen como la guía teórica que da una visión más clara para la dirección del proyecto en sus siguientes fases. Cada aspecto del contexto conceptual tiene el objetivo de vislumbrar aproximaciones, nociones, referentes, metodológicos y aportes que complementan el argumento principal de esta investigación que se da entre la lectura crítica, el análisis crítico del discurso y los relatos testimoniales.

2.1 Antecedentes investigativos

Para desarrollar esta propuesta de investigación, y con el fin de direccionar las maneras de intervención y acción de las estrategias pedagógicas que pretendíamos implementar, fue necesario realizar una búsqueda detallada de un corpus⁷ ajustado a una delimitación temporal de los documentos entre el 2011 al 2022. En cuanto a una delimitación espacial se analizó un conjunto de datos e información local, nacional e internacional (Latinoamérica) de diferentes repositorios y bases de datos. Referente a la delimitación temática, se tuvieron en cuenta documentos dirigidos a la lectura crítica, el análisis crítico del discurso y el género testimonial.

De esta construcción, recopilamos 21 antecedentes entre los cuales se destacan trabajos de grado y artículos investigativos, los cuales se sistematizaron por medio de matrices de análisis y recolección del corpus (Ver anexo 4 y 5). De todo este corpus, tomamos los siguientes antecedentes que aportaron diferentes perspectivas, fuentes de información y diseños metodológicos y que iban estaban muy acordes a la línea de investigación, otorgando como

⁷ Según la RAE (Real Academia de la Lengua Española) se entiende como el conjunto de datos y documentos recolectados de manera ordenada con datos científicos, literarios, entre otros.

maestros e investigadores, herramientas para que el proyecto tuviera la pertinencia y la oportunidad de proponer nuevas líneas de investigación educativa.

Así, en un primer grupo de revisión de los antecedentes referentes a Lectura Crítica en articulación con el ACD, resaltamos el trabajo desarrollado por Núñez (2019) quién propuso una investigación de enfoque diferencial articulando el Análisis Crítico del Discurso y la lectura crítica desde la comprensión de ideologías, el diálogo abierto y la reflexión. De la misma manera, Pérez (2018) abordó una propuesta pedagógica desde un enfoque cualitativo para potenciar habilidades de lectura inferencial y crítica, desde la perspectiva social y cultural del Análisis del Discurso.

Por otro lado, en un segundo grupo de revisión, abordamos los proyectos e investigaciones dirigidas a la lectura crítica, dentro de los cuales Barón y González (2020) con una propuesta planteada desde la pedagogía dialógica crítica articulando la lectura crítica con el reconocimiento, reflexión y evaluación de información explícita e implícita de diferentes producciones textuales. En la misma línea, Maya (2011) apostó por una propuesta investigativa con enfoques teóricos y metodológicos basados en el ACD y la incidencia de estos en la lectura crítica.

Este último, tuvo un valor trascendental en la revisión documental, pues contenía estrategias precisas y adecuadas para el fortalecimiento de la Lectura Crítica desde el proceso del ACD, que se ajustaba a la premisa y objetivo principal de este proyecto, ya que brindó una perspectiva de las diferentes metodologías a partir de la intención de desarrollar comprensión, producción textual y revisión analítica desde la argumentación y la postura crítica en la población de estudio.

Estos proyectos, con enfoque cualitativo y diferencial enfatizaron en la implementación adecuada de una propuesta que estuviera acorde a las problemáticas identificadas en torno al fortalecimiento de la lectura crítica, con estrategias que abordaron el ACD permitiendo a la población, no solo alcanzar posturas de argumentación y reflexión, sino que logró ser una herramienta de resolución de problemas y posturas críticas frente a situaciones controversiales de lo que va aconteciendo en sus realidades inmediatas.

En otro criterio de búsqueda de antecedentes dirigida al Género Testimonial, abordamos a Miranda et. al. (2018) quienes desarrollaron una propuesta didáctica con un enfoque interdisciplinario donde el género testimonial les permitió analizar y comprender los diversos aspectos que conllevan a la reconstrucción de la memoria, a través de la interacción con la lectura y una mirada crítica. También, mencionamos a Rodríguez (2022) que, desde una investigación en el enfoque cualitativo, buscó crear una mirada multidisciplinar entre el pensamiento crítico, la narrativa testimonial y el uso del lenguaje en estudiantes de grado décimo.

Finalmente, cada uno de los antecedentes abordados en la presente investigación, permitieron encontrar la incidencia que puede llegar a tener el Análisis Crítico del Discurso en el fortalecimiento de la Lectura Crítica basándose en el Género Testimonial, pues están estrechamente relacionados y se complementan mutuamente en varios aspectos, como la población, los aportes generados para los investigadores y las incidencias en las metodologías y enfoques que fueron pertinentes y adecuados para el desarrollo del proyecto.

2.2 Referentes conceptuales

2.2.1. Una aproximación a la crítica

Desde la Escuela de Frankfurt, la *crítica* fue concebida como una forma de transformación humana y del ser que va más allá de solo descubrir y describir formas de vida, cambiando prácticas sociales, económicas e inhumanas (Ureña, 1978, p. 24). Dentro de esta misma línea, Horkheimer (1968) y Adorno (1962) mencionan que la crítica debe comprenderse como una forma de rebelión y transformación determinando distintas formas de vida dentro de la cultura y la sociedad, que los invita a que lo hagan de una forma activa y consciente.

Por su parte, McLaren (2012) retomará algunas de estas ideas para llevarlas al contexto de la pedagogía crítica. Interpreta el concepto de crítica desde una perspectiva educativa y de cambio donde menciona “(...)es necesario tomar a la educación como un lugar de transformación política en donde los oprimidos adquieran un compromiso político en la construcción de un mundo sin opresión” (p. 10). Por lo tanto, se concibe que el contexto educativo es una de las fuentes de cambio y de ejercicio de la crítica de las diferentes esferas de la vida.

De acuerdo con lo anterior, es importante resaltar la relevancia de estos autores para la presente investigación y las nociones que cada uno presenta sobre la concepción de *crítica*, dejando claro que esta debe ser entendida como una práctica transformadora y no solo como un fenómeno espontáneo; una herramienta que ayude, en este caso, al estudiante a tener una perspectiva y análisis detallado del mundo que le rodea.

Es importante delimitar que una acción crítica se debe dar en un contexto y situación adecuada, que invite desde un sentido profundo al estudiante a tener una postura crítica reflexiva, que logre revelar lo que no es visible y que pueda generar cambios en sí mismo, en sus contextos inmediatos y ojalá en su sociedad frente a las realidades y situaciones que vayan enfrentando en su cotidianidad.

Asimismo, es importante que dichas herramientas que se le puedan llegar a aportar al estudiante (para este caso desde una perspectiva de lectura crítica y análisis crítico del discurso) le ayuden a encontrar posturas precisas y adecuadas que vayan acordes con sus percepciones y sean usadas de una manera asertiva que vaya más allá de lo literal y puedan generar una acción profunda de reflexión en cada uno de ellos. En pocas palabras, sin recaer en una acción que juzga o señala, que se traduce como la intención de “criticar”⁸ y que dista de todo lo que verdaderamente abarca el asumir la noción de la *crítica* en la vida del ser humano.

2.2.2. El Análisis Crítico del Discurso: Un compromiso con la verdad

Para abordar el Análisis Crítico del Discurso (ACD) es necesario enfatizar en la función social que este presenta. Para Teun Van Dijk (1999) el ACD no se basa netamente en dilemas académicos, sino que se enfoca principalmente en las problemáticas sociales más notorias, en especial a la perspectiva de aquellos que han experimentado situaciones adversas. Lo anterior con el fin de analizar situaciones de poder y quienes se vieron beneficiados de una u otra manera en las mismas.

Cassany (2006) retoma estos principios propuestos por Van Dijk y plantea que el ejercicio de llevar a cabo un Análisis Crítico del Discurso:

⁸ Según la RAE (Real Academia de la Lengua Española) se entiende como la acción de juzgar, pormenorizar y señalar.

“(…) aspira a descubrir a través del discurso cómo las clases dominantes ejercen su poder e intentan mantener las estructuras sociales con el discurso, en la democracia. Al analizar dichos discursos y mostrar que se trata de puntos de vista sesgados y personales, el ACD aspira a reducir las injusticias sociales y a mejorar las comunidades” (p. 85).

Así, el ACD pasa a ser un elemento fundamental para facilitar la comprensión y reflexión de hechos, problemáticas y relaciones sociales. Eso desde una mirada objetiva del analista, pues la mayoría de las líneas discursivas son desarrolladas desde un enfoque personal y algunas veces a conveniencia propia o de un grupo. De esta manera, si se desarrolla adecuadamente el ACD se pueden llegar a determinar aquellas situaciones de dominación, abuso de poder, relegación de clases sociales e injusticias de todo tipo.

De la misma manera, Fairclough (2018) determina el análisis crítico de discurso como una manera crítica y explicativa desde la cual se pueden examinar formas de vida social y las repercusiones que estas pueden tener en grupos o sujetos en específico. Ratificando la incidencia social que puede tener el involucrar y posicionar el análisis crítico del discurso en situaciones concretas de la sociedad, comprendiendo, construyendo y transformando, dichas situaciones, desde una postura crítica, desde la generalidad del discurso y el habla.

2.2.2.1 El Análisis Crítico del Discurso y la Lectura Crítica

Para lograr un acercamiento a aquellos aspectos que aportan al fortalecimiento de la Lectura Crítica es necesario tener una aproximación al Análisis Crítico del Discurso desde la perspectiva de Fairclough (1989) que menciona tres formas de intervención del Análisis Crítico del Discurso: el discurso como texto, la práctica discursiva y la práctica sociocultural. Estas hacen parte de su modelo tridimensional del discurso.

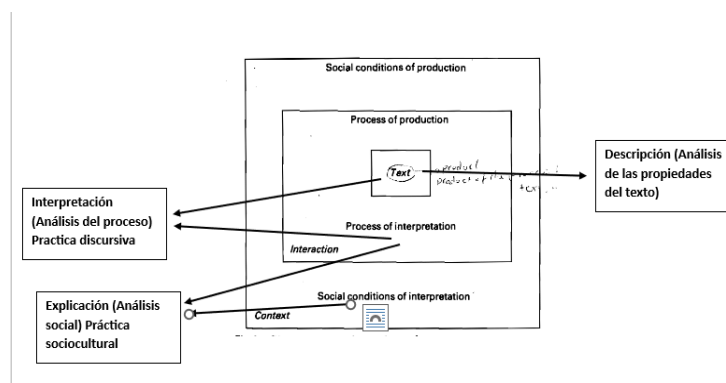


Figura 7. Modelo tridimensional de Fairclough. Tomado de Fairclough (1989)

En primer lugar, uno de los elementos que menciona Fairclough (1989) hace referencia a la dimensión de la descripción, donde se espera se logre un análisis lingüístico de los textos analizados y se logre distinguir las formas de interacción, acción e identificación de prácticas e identidades sociales que se pueden encontrar en el discurso.

Por consiguiente, esta dimensión de “*Descripción*” juega un papel fundamental en uno de los niveles de lectura literal, pues le brinda al estudiante, desde la perspectiva del modelo tridimensional del ACD, la posibilidad de identificar en los relatos testimoniales los términos empleados por el narrador y una secuencia de situaciones cohesionadas, que le ayudan también a comprender las generalidades de la narrativa y a entender que allí se encuentran implícitas una serie de relaciones e identidades sociales que van a ser analizadas a profundidad más adelante.

Para llevar a cabo el ACD en esta primera fase “*Descripción*” es necesario tener en cuenta las siguientes acciones y pasos:

- Identificar las particularidades de los textos, el uso del lenguaje y la forma, que permite distinguir relaciones sociales.
- Comprender las relaciones sociales entre los narradores e implicados en el discurso.
- Reconocer identidades sociales de los actores discursivos.

En segunda instancia, el siguiente elemento del modelo propuesto por Fairclough (1989) es la “*interpretación*” que se entiende como la manera en la que los individuos interpretan y

repcionan los discursos. En este caso, cabe mencionar que este análisis se articula con la dimensión anterior (Descripción) y que no se da exclusivamente en textos, sino que se puede dar en las distintas formas en las que un discurso se puede producir, tales como una entrevista, una conversación, un monólogo, un artículo, un texto epistolar, y el usado en la presente investigación: los relatos testimoniales. Estos últimos analizados de manera intertextual (relación de un texto con otros) y que les brinda a los estudiantes la posibilidad de identificar estructuras, dominios y actores sociales involucrados.

Para llevar a cabo el ACD en esta segunda fase “Interpretación” es necesario tener en cuenta las siguientes acciones y pasos:

- Distinguir las representaciones sociales que se desarrollan dentro del contexto de los discursos
- Analizar los textos y relatos (sintáctica y semióticamente) y la relación que tienen en los modos de construir relaciones y creencias sociales.
- Apropiación de fuentes de información (corpus) que permitan realizar un proceso de intertextualidad.
- Reconocer el discurso como denuncia de las problemáticas sociales que lo rodean.

Por último, Fairclough (1989) menciona en su modelo la “*Explicación*” como la última dimensión. Allí se da una práctica discursiva que hace parte de una práctica social y cultural. Es decir que todos los discursos tienen efectos o implicaciones en la construcción de dichas prácticas sociales. Aquí se da un análisis social de todos los contextos, formas de interacción y representaciones sociales.

Para llevar a cabo el ACD en esta tercera fase “Explicación” es necesario tener en cuenta las siguientes acciones y pasos:

- Comprender el discurso como forma de construcción de identidades sociales.
- Relacionar el discurso con una forma de práctica social.

Es así como se encuentra una articulación con las dimensiones de análisis propuestas por Fairclough y por los niveles de lectura crítica propuestos por Cassany que corresponden al nivel literal, nivel inferencial y el nivel crítico. Dicha relación generada entre estos dos (ACD y lectura

crítica) parten desde la perspectiva de un fin en común y es la capacidad que puede alcanzar el individuo en la interpretación y el análisis no solo de un discurso sino de sus contextos y todo lo que esto abarca.



Figura 8. Relación del Análisis Crítico del Discurso con los niveles de Lectura Crítica. Elaboración propia.

De este modo el ACD juega un papel crucial para la población de estudio puesto que este busca no solamente ayuda a explicar situaciones de la sociedad, sus normas e ideologías, sino que también busca ayudar a la población de estudio para tomar una postura crítica frente a esas dinámicas y que sean capaces de argumentar dicha postura. Adicionalmente, es necesario vincular la metodología del ACD con la lectura crítica para también fomentar una actitud crítica y curiosa al momento de argumentar frente a los textos y lo que allí se narra.

2.2.3. Aproximación a la lectura crítica

La lectura crítica, según Kurland, viene a ser “una práctica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito (...) la Lectura Crítica hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica” (Kurland, 2005, párr. 1). Se trata de la capacidad de dar un juicio sobre lo que se lee, mientras se hace un análisis e interpretación de la información que se obtiene. A su vez Jurado (2015) refiere que “La lectura crítica no es la “libre opinión” del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas” (p.12).

Es importante resaltar que lo que se considera como una lectura crítica, requiere no sólo decodificar e interpretar las particularidades de un texto, sino que implica también inferir y

desarrollar un mirada interpretativa y reflexiva de la información que se obtiene de un texto o relato. Asimismo, para lograr una capacidad de lectura crítica apropiada, Cassany (2003) propone unos niveles de lectura que el individuo debe atravesar para llegar a una verdadera lectura crítica:

- Nivel literal (leer las líneas) que “(...) se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico (...)” (p. 116)
- Nivel inferencial (Leer entre líneas) que “(...) se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” (p. 116)
- Nivel Crítico (Leer detrás de las líneas) que “(...) se refiere a la capacidad de comprender (...) con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. (p. 116)

De lo anterior, se puede afirmar que, en este último nivel, el lector debe no solamente hacer una lectura literal y posteriormente inferencial, sino que, además de ello, debe dar un valor significativo y además vincular lo leído con su contexto o entorno social.

Al mismo tiempo, Girón et al. (2020) mencionan:

"La lectura crítica supone que el lector logre una comprensión rigurosa y que aporte algo de sí mismo al interpretar. Hacer lectura crítica no es solamente entender el texto. Tampoco es expresar, sin ningún criterio, una opinión. Sí, en cambio, es realizar de él una interpretación, fruto de la comprensión o estudio del texto. Es agregar comprensión, aplicándolo al mundo de la vida"(p. 34)

En otras palabras, la lectura crítica se interpreta como una acción integral donde el texto o el relato, se aborda de una manera detallada y minuciosa y se le adjudica una nueva representación o concepto a partir de las realidades inmediatas que vive o conoce el lector.

Una persona crítica “[...] alude a un tipo de persona que posee ciertas habilidades para emitir juicios inteligentes, fundamentados, contextualizados, pertinentes, creativos y actuar en

consecuencia” (José, 2000, p. 45) Lo anterior, traduce algunas de las habilidades que puede llegar a desarrollar un individuo crítico integralmente. Dentro de dicha integralidad, se encuentra uno de los procesos más importantes para el ser humano: La lectura, comprendiendo que este debe darse de una manera más específica y profunda, que permita al individuo ser un lector crítico en todo el sentido.

De la premisa anterior y teniendo en cuenta que son necesarias una serie de habilidades y capacidades que debe desarrollar un lector para considerarse crítico, Cassany (2012) y Avendaño (2016) encuentran que un lector crítico es aquel que:

- Es capaz de identificar las ideologías y generalidades del texto, mientras las contrasta con lo que puede inferir y analizar.
- Un lector crítico, aunque identifica el discurso de un texto o relato, sabe que no es la verdad absoluta.
- Asimismo, el lector debe tener la capacidad de proponer nuevas alternativas al discurso.
- Asume posturas críticas basadas en argumentos sólidos.
- Crea juicios de valor sin demeritar ni tachar a otros.
- Identifica los componentes del texto, sus estructuras y formas. (semántica y sintáctica)
- Reconoce aspectos de interpretación ideológica, contextual, social, cultural, histórica, política y es capaz de relacionarlo con sus entornos y saberes.

En este sentido, se vuelve necesario que cada lector transite por los niveles de lectura: literal, inferencial y crítica. De manera que, pueda desarrollar un proceso adecuado que lo lleve a reconocerse como un lector crítico, que le permita interpretar, reflexionar, deducir, indagar, debatir y comprender los distintos discursos y formas de reproducción del lenguaje, desde una postura como persona crítica y activa dentro de una sociedad.

2.2.3.1 Lectura crítica y el relato testimonial

Revisadas las características que posee el lector crítico y la manera como puede llegar a asumir una postura basada en argumentos concretos, nos parece necesario reconocer un recurso

en específico que le brinde al lector diversos aspectos de interpretación. Es así como en el presente trabajo de investigación este recurso se traduce a las diferentes interpretaciones ideológicas y del discurso que contienen los Relatos Testimoniales.

Los relatos testimoniales vendrían a ser un recurso potenciador de esta capacidad, ya que este tipo de relatos son considerados como “(...) el género a partir del cual puede escribirse la historia verdadera de los grupos sin voz histórica social”. Jara y Vidal (s.f.) como se citó en (Acedo 2017, p. 64). Es decir, este tipo de relatos dan otra mirada a diferentes situaciones ocurridas, en este caso el conflicto armado colombiano, y que enriquecen el conocimiento contextual. De este modo, los relatos testimoniales no solo fomentan la formación de un sujeto crítico, sino que estos relatos sirven como herramienta para generar argumentos en otros contextos o escritos generando así una lectura crítica de estos.

Como bien señala Goicochea, “(...) el relato testimonial es intertextual, que recupera el discurso factual y deconstruye los sentidos institucionalizado [sic] produciendo un nuevo conocimiento” (Goicochea, 2000, p. 4). Se podría afirmar, por tanto, que la intertextualidad de los relatos testimoniales se vincula con aspectos propios de la lectura crítica, debido a que la intertextualidad se da como una práctica dialógica que permite al lector una mirada de discusión y análisis de los textos que va explorando (Macedo, 2008).

Es por esto que el desarrollo de la lectura crítica desde el análisis de los relatos testimoniales le agrega al lector crítico la capacidad de ahondar en estas narraciones, comprendiendo que “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto” (Kristeva, 1978, p. 190). En resumen, este recurso posiciona al individuo en un escenario en el que puede tener una visión crítica, analítica y comparativa de los hechos allí relacionados.

2.2.4. ¿Qué es el género testimonial?

El término “género testimonial” hace alusión a los relatos de los grupos sin voz, tal y como lo afirma Jorge Narváez (s.f.) citado por Acedo (2017): “Dejando a un lado el valor estético del testimonio, Narváez destaca la contribución que hace este género a la disciplina histórica, pero lo hace sin problematizar por qué se considera, entonces, como un género literario” (p. 64). De lo anterior, se puede afirmar que es imprescindible dejar de lado lo estético y lo funcional para

enfocarse en la función histórica que este cumple a la vez que le da la voz a quienes no han podido contar la realidad social a la que pertenecen.

Por otra parte, Suárez (2018) menciona que “la literatura testimonial puede considerarse entonces un género discursivo. Buscando perfilar las características del género y sus enunciados(…)” (p. 3) y que este es “un discurso que pretende dar prueba de un hecho social previo a través de la voz de lo(s) testigo(s) de los acontecimientos” (García, 2003, p. 38). Asimismo, el género testimonial se puede categorizar como un discurso que pretende dar a conocer un hecho social y que se vale de quienes estuvieron presentes al momento de los acontecimientos.

Del mismo modo, “(...) Más que una interpretación de la realidad esta imagen es, ella misma, una huella de lo real, de esa historia que, en cuanto tal, es inexpresable. La imagen inscrita en el testimonio es un vestigio material del sujeto ” (Jara y Vidal (s. f.) citado por Acedo 2017, p. 45). En otros términos, se puede decir que lo testimonial es también una representación tangible de lo sucedido y es una representación de lo que no se ha contado oficialmente y, que no solamente juega un papel de interpretación sino que también sirve de denuncia de los hechos.

Adicionalmente, Achugar (1992) menciona que:

“En el nivel pragmático se pueden observar dos elementos fundamentales del testimonio: la función ejemplarizante o de denuncia de un hecho o una vida y la autorización letrada de circunstancias, vidas o hechos que no son patrimonio de la historia oficial o que han sido ignorados por la historia o la tradición vigente y hegemónica en tiempos anteriores”. (p.60)

De esta manera, consideramos que el aspecto fundamental de lo testimonial es que busca inspirar y educar a los lectores frente a ciertas acciones o denunciar y llamar la atención sobre injusticias o abusos que la sociedad puede abordar. Un segundo aspecto hace referencia a la importancia de que los testimonios sean reconocidos como parte de la historia y cultura, en este caso desde la lectura crítica de una realidad social.

3. Diseño metodológico

En el presente capítulo, se presenta la fundamentación metodológica que orientará el desarrollo de la investigación. Para ello se planteó el enfoque de investigación cualitativa y de tipo Investigación Acción (IA). Adicionalmente, planteamos las técnicas usadas en la presente investigación tales como la observación y la triangulación de la información.

Asimismo, serán expuestos los Instrumentos de recolección, organización y análisis de información empleados para cumplir con la rigurosidad que la presente investigación demanda. Finalmente, se plantean las fases a seguir:

3.1 Enfoque de Investigación Cualitativa

Sampieri, et al. (2003) afirman que la investigación con enfoque cualitativo “(...) utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 8). A partir de lo anterior, la obtención de la información se hará con base en la observación de la población de estudio y los talleres aplicados.

Para esta propuesta se toma el tipo de investigación acción educativa que, según como lo menciona Elliot (1990) corresponde a la capacidad de análisis y comprensión de diversos sucesos sociales que se puedan presentar en un entorno educativo y la postura que, desde su práctica docente, este asume para encontrar acciones y respuesta frente a estas problemáticas, que de manera constante están susceptibles a cambios y modificaciones.

De la misma manera, Restrepo (2003) en cuanto a investigación- acción educativa (IAE) afirma que se trata de:

“(...)la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas, para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que esta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas), y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción.” (p. 95)

Por consiguiente, la investigación acción en educación es comprendida como la posibilidad de convertir al docente en un continuo explorador de sus entornos y de sus contextos

inmediatos con el fin de que este también sea un protagonista activo en la investigación, capaz de transformar sus prácticas e invitar a los demás actores educativos involucrados, en este caso, a los estudiantes, a tomar acciones y direcciones nuevas frente a las situaciones que les proporcione no solo herramientas para su desarrollo educativo, sino también para su vida y su manera de desenvolverse que se traduce en un proceso continuo de transformación y análisis.

3.2. Técnicas de investigación.

Las técnicas de investigación se comprenden como “El medio o el camino a través del cual se establece la relación entre el investigador y el consultado para la recolección de datos y el logro de los objetivos.” (Monje, 2011, p. 25). Para la presente investigación son usadas dos técnicas de investigación: observación y triangulación de la información.

3.2.1. Observación

Cerda (1993) menciona que la observación “(...) implica el análisis y la síntesis, la actuación del sentido de la percepción y la interpretación de lo percibido, o sea la capacidad para descomponer o identificar las partes de un todo y reunificarlas para reconstruir este todo” (p. 237), comprendiendo de lo anterior, que es una técnica de investigación que requiere que el observador tenga una posición imparcial y reflexiva frente a su proceso investigativo. Esto se debe hacer sin una intervención directa que altere o cambie comportamientos de una determinada población, tal como lo definen Taylor y Bogdan (1987) quienes mencionan que la observación “(...) involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo” (p. 31).

3.2.2. Triangulación para el análisis de datos

La técnica de triangulación para el análisis de datos en una investigación cualitativa “(...) comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos)” (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, p. 119) Así, la triangulación de datos ayuda a tener un análisis de la información de los diferentes métodos e instrumentos aplicados en las diferentes fases o momentos de la investigación.

“La triangulación en la investigación social presenta muchas ventajas porque el [sic] utilizar diferentes métodos, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo” (Vallejo y Finol, 2009, p.122). La técnica de la triangulación permite al investigador comparar y seleccionar la información relevante, para continuar y dar un sentido de viabilidad a la investigación.

3.3 Instrumentos de recolección, organización de la información

3.3.1. Diarios de campo

El diario de campo “(...) es una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador” (Cerdeña, 1993, p. 249) Este instrumento es realizado de manera individual y sincrónica. El diario de campo documenta las diferentes sesiones planteadas en la presente investigación. Este permite plasmar, analizar y reflexionar sobre los sucesos y hechos que se viven con la población de estudio (Ver anexo 6)

3.3.2. Talleres

“Los talleres como dispositivos de investigación tienen sus regímenes, normas, indicaciones y procedimientos que permiten o facilitan el quehacer intencionado” (Ghiso, 1999, p. 143). Además, “(...) el taller se concibe como práctica educativa centrada en la realización de una actividad específica que se constituye en situación de aprendizaje asociada al desarrollo de habilidades manuales o tareas extraescolares” (Rodríguez, 2012, p. 13). Este instrumento fue usado en los diferentes momentos y fases de la investigación como una herramienta y estrategia que permite a los estudiantes reconocer, y a su vez fortalecer las competencias y habilidades que poseen sobre lectura crítica.

3.3.3. Encuesta

“Para algunos investigadores [la encuesta] no es otra cosa que la recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de la población, mediante el uso de entrevistas personales y otros instrumentos para obtener datos” (Cerdeña, 1993, p. 276). Este recurso de recolección de la información fue diseñado y ejecutado en la presente investigación con el fin de

delimitar ciertos hallazgos que fuesen de ayuda para el planteamiento del problema de la presente investigación.

3.3.4. Diagnóstico

El diagnóstico “(...) es la identificación de la naturaleza o esencia de una situación o problema y de la causa posible o probable del mismo, es el análisis de la naturaleza de algo” (Vallejos, 2008, p. 12). Es así como este instrumento se usó de manera inicial para determinar las características y aspectos fundamentales de la población para conocer las nociones previas que poseían frente a los conceptos y competencias principales de la presente investigación.

3.3.5. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica la podemos entender como “(...) una sucesión de actividades previamente pensadas que dan orden y lógica a los procesos de enseñanza y acompañados con modelos de aprendizaje dan sentido a la asimilación y comprensión de los contenidos diseñadas por el docente” (Rodríguez, 2014, p. 449). Con base en lo anterior, planteamos una secuencia didáctica con talleres articulados entre sí con un orden pertinente para el fortalecimiento de la lectura crítica a través del análisis crítico del discurso de relatos que hacían parte del Género Testimonial.

Asimismo, la secuencia didáctica contiene unas características marcadas que determinan su desarrollo con cierta población de estudio. Entre estas, encontramos que “se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades” (Díaz, s.f, p. 4).

3.3.6. Matriz Categorical

La matriz categorial elaborada para la presente investigación la adaptamos teniendo en cuenta lo esperado en un proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la intervención con la población de estudio, en articulación con la información obtenida en el fortalecimiento de la lectura crítica por medio del análisis crítico del discurso.

Unidad de análisis	Categorías	Indicadores
Lectura Crítica	<i>Lectura Literal</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Los estudiantes tienen recordación de Los hechos presentados en el texto *Los estudiantes comprende el significado de palabras y frases articulando la sintáctica y semántica de lo que van leyendo. *Los estudiantes identifican los aspectos generales del texto. *Los estudiantes pueden hacer una transcripción o reelaboración del texto.
	<i>Lectura Inferencial</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Los estudiantes deducen información del texto. *Los estudiantes dan sentido a las proposiciones y enunciados del texto. *Los estudiantes articulan la información del texto con saberes previos.
	<i>Lectura Crítica</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Los estudiantes dan juicios de valor entorno al texto. *Los estudiantes presentan argumentos concretos para sustentar su punto de vista frente al texto. *Los estudiantes son capaces de formular preguntas críticas, indagar sobre fuentes de información y la veracidad del texto. *Relaciona lo leído con su realidad contextual directa.
Análisis Crítico del Discurso	<i>Descripción (discurso como texto)</i>	<ul style="list-style-type: none"> *El estudiante comprende las relaciones sociales entre los narradores e implicados en el relato testimonial. *El estudiante comprende el discurso de los relatos testimoniales como la capacidad de identificar relaciones sociales. *El estudiante identifica las particularidades de los textos, el uso de lenguaje y la forma, que permite distinguir relaciones sociales.
	<i>interpretación (práctica discursiva)</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Los estudiantes distinguen las representaciones sociales que se desarrollan dentro del contexto de los relatos testimoniales referentes al conflicto armado en Colombia. *Los estudiantes tienen la capacidad de analizar los textos y relatos (sintáctica y semióticamente) y la relación que tienen en los modos de construir relaciones y creencias sociales. *Reconoce el relato testimonial como un discurso/denuncia de las problemáticas sociales que rodean a quien narra.
	<i>Explicación (práctica sociocultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> *El estudiante comprende el discurso implícito en el relato testimonial como forma de construcción de identidades sociales. *El estudiante relaciona el relato hablado o escrito como una forma de práctica social.
Proceso de enseñanza	Categoría	Valoraciones finales
	Tiempos destinados	
	Estructura de la estrategia	
	Pertinencia del recurso	
	Rol del maestro	
	Procesos evaluativos	

Tabla 2. Matriz categorial. Elaboración propia.

3.3.6. Rúbricas de evaluación

En esta investigación es imprescindible una Rúbrica de evaluación de lectura crítica (Ver anexo 7) para identificar los niveles de lectura en los diferentes estudiantes de la población de estudio. Cabe mencionar que “Una rúbrica es, como se ha indicado, un registro evaluativo que

posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño” (Cano, 2015, p.267).

3.4. Fases de investigación

Las fases que corresponden al tipo de investigación acción educativa, que según el modelo propuesto por Kurt Lewin (1946) la investigación acción (IA), se desarrolla en las siguientes fases: Planificación, acción y reflexión.

3.4.1. Fase de planificación

En primer lugar, desarrollamos una fase de planificación que corresponde a determinar y examinar la idea desde todos los puntos de vista. De tener éxito y viabilidad, damos lugar a dos elementos: un plan de acción para alcanzar el objetivo y las decisiones que se pueden tomar a partir de este punto (Lewin, 1946). Lo anterior, se traduce en identificar la problemática en lectura crítica, que les permite a los estudiantes obtener un sentido reflexivo de diferentes textos y relatos abordados, en este caso desde el género testimonial. Por consiguiente, da paso a la aplicación de técnicas de recolección de información y una posterior revisión documental y conceptual de la problemática.

3.4.2. Fase de acción

En segundo lugar, presentamos la fase de acción, donde se lleva a cabo la formulación de estrategias o búsqueda de información que sirvan de soporte a la idea principal de la investigación y facilitando la ejecución del mismo (Lewin, 1946). Aquí se consolida la creación de determinadas secuencias didácticas, teniendo como base el fortalecimiento de la lectura crítica desde el análisis del discurso y el género testimonial, siempre enfocando las estrategias en el modelo educativo y las necesidades de los estudiantes, en este caso del grado noveno.

3.4.3. Fase de reflexión

En última instancia, en la fase de reflexión desarrollamos la evaluación de los resultados y los resultados que pueden llegar a modificar el plan general para una futura aplicación (Lewin, 1946). Dicha evaluación se realiza por medio de instrumentos apropiados de evaluación y posibilitan la retroalimentación de la propuesta aplicada y llevada a cabo, con posibles acciones

de mejora y que se deberán tener en cuenta en caso de que esta investigación retome, lo que da paso a un ciclo investigativo.

4. Propuesta de intervención

En este capítulo se plantea la fundamentación pedagógica que abordamos para el desarrollo de la secuencia didáctica, donde se menciona la relación de los diferentes ejes conceptuales, los enfoques y modelos de enseñanza que direccionaron la propuesta. Además, presentaremos la caracterización de la propuesta de intervención que planteamos como una secuencia de unidades didácticas, comprendidas en tres fases de aplicación: sensibilización, desarrollo y evaluación.

4.1. Fundamentación pedagógica

Para esta propuesta de intervención, fue necesario abordar una fundamentación pedagógica que se adapte al objetivo planteado y la población de estudio. Es así como creímos importante tomar de base la pedagogía crítica, pues este enfoque permite a los maestros y a los estudiantes asumir una conciencia crítica como seres sociales y políticos. En ese sentido Freire (1967) afirma que, desde la pedagogía crítica, se debe promover: “Una educación que lo coloque [al estudiante] en diálogo constante con el otro, que lo disponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos (...)” (p. 85).

Por otro lado, Giroux (1990) complementa este enfoque pedagógico, mencionando que en la pedagogía crítica los entornos educativos deben reconocerse “ (...) como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y la sociedad” (p.28) ratificando que los estudiantes deben tener esta conciencia crítica y social de todo el contexto en sí, desde una transformación que se da a partir de prácticas de reflexión, comprensión y capacidad crítica; promovidas por todos los actores educativos que permean los espacios escolares, desde prácticas y acciones coherentes a esta pedagogía. Esto en relación con uno de los ejes planteados en la propuesta, que invita a los estudiantes a hacer una inmersión en su historia, siendo actores sociales desde su capacidad crítica.

Además de la pedagogía crítica, para esta investigación nos basaremos en “Los cuatro pilares de la educación” propuestos por Delors (1994). El primer pilar *saber conocer*, busca que los estudiantes conozcan sobre el mundo que los rodea y descubran su funcionamiento, adicionalmente que indaguen más en los temas tratados. Como segundo nivel *saber hacer*, indica que los estudiantes deben aprender a solucionar situaciones de conflicto de una manera colectiva y grupal. Finalmente, el último pilar *saber ser*, sugiere la interacción con otros y el descubrimiento de sí mismo.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, esperamos que la secuencia didáctica sea una construcción colectiva donde se encuentren intereses en común con los estudiantes; se tengan en cuenta las dimensiones integrales del ser (cognitivas, emocionales, relaciones, kinestésicas, comunicativas, entre otras); les brinde una capacidad de análisis crítico; y les permita ser participantes activos en búsqueda de su aprendizaje, en este caso dirigido desde la intención de fortalecer su capacidad de análisis crítico del discurso y lectura crítica.

4.2. Características de la propuesta de intervención.

Para lograr el fortalecimiento de la lectura desde un enfoque pedagógico crítico, fue necesaria la ejecución de una secuencia didáctica (Ver anexo 8) que diseñamos previamente, en orden cronológico y desde tres fases de aplicación: la sensibilización, que se desarrolló desde la caracterización y diagnóstico de los estudiantes, junto a su nivel de lectura crítica y comprensión del género testimonial. En un segundo momento, la fase de desarrollo fue ejecutada con sesiones y talleres para aplicar con los estudiantes, donde pudieron fortalecer sus habilidades de lectura crítica, en la medida que iban interactuando con relatos testimoniales y el Análisis Crítico del Discurso a partir de los mismos. Finalmente, propusimos una fase de evaluación, que permitió al estudiante y al docente, conocer los avances y aprendizajes obtenidos de esta intervención.

Cabe resaltar que cada una de estas fases fue mediada por la pedagogía crítica y los pilares de la educación.

4.2.1. Fase de Sensibilización

Esta fase estuvo compuesta por dos elementos que sirvieron para perfilar a los estudiantes y las nociones previas que tenían sobre lectura crítica, y el género testimonial. Esto lo hicimos

con una encuesta de caracterización para identificar los grupos socioculturales a los que la población de estudio⁹ pertenecían, junto a un taller diagnóstico que determinó los niveles y saberes previos que los estudiantes poseían al momento.

Acto seguido, se realizó una prueba diagnóstica que determinó el nivel de lectura en el que se encontraba la población de estudio. Dicha prueba diagnóstica se implementó teniendo en cuenta la capacidad de lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica. Finalmente, para lograr dar respuesta a lo planteado al primer objetivo, que buscaba identificar las nociones previas que tenían los estudiantes frente a lectura crítica y género testimonial, aplicamos cinco talleres, encuentros y actividades. Estos permitieron a los estudiantes identificar estructuras de los relatos, reconocer el lenguaje de los mismos y las identidades sociales allí presentes; así como comenzar a tener un acercamiento a generar posturas críticas y juicios. Esta fase se dio de tal manera que, en la transición a la siguiente fase, los estudiantes tuvieran bases y nociones fundamentales adecuadas.

4.2.2. Fase de Desarrollo

La fase de implementación estuvo compuesta por distintas actividades divididas en cuatro talleres cuya finalidad fue identificar qué elementos del ACD fortalecen la lectura crítica en la población de estudio. Asimismo, se desarrolló desde una serie de contenidos dirigidos a los actores, con la intención de dar a conocer a profundidad los testimonios y sentires de quienes narran los hechos principales del conflicto armado.

Aquí se articuló un nivel de lectura crítica mayor y un acercamiento profundo al análisis crítico del discurso, incluyendo narrativas con diferentes formas discursivas (orales, visuales, escritas) que permitieron a los estudiantes tener un acercamiento mayor a estas situaciones para identificar relaciones sociales, relación de poder y dominio, posturas y juicios de valor concreto y coherentes, y construcción de nuevas identidades.

Lo anterior, fue desarrollado por medio de cuatro encuentros reflexivos, creaciones propias, talleres y cuestionarios y producciones de los estudiantes con un valor interpretativo y

⁹ Estudiantes de noveno grado, Colegio CEDID Guillermo Cano Izasa.

crítico más avanzado, que pudiera dar paso con las herramientas y capacidades adecuadas para transitar a la siguiente fase, que corresponde a la fase final.

4.2.3. Fase de Evaluación

Finalmente, esta fase pretendía integrar los saberes y nociones adquiridas por los estudiantes a lo largo del desarrollo de la propuesta de intervención; se buscaba un gran avance en niveles de lectura crítica por medio del análisis crítico del discurso y la comprensión de los relatos testimoniales del conflicto armado colombiano. Esta fase en particular daba una muestra de los avances de los estudiantes en su capacidad reflexiva, crítica y de desarrollar posturas sociales. Asimismo, dar respuesta sobre qué impacto tuvo la estrategia pedagógica y sus elementos para el fortalecimiento de la lectura crítica.

En este punto, fueron planteadas actividades concretas que dieran cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes, por medio de la construcción de juicio de valor y pudiera dar cuenta de todos los contenidos, categorías y ejes temáticos abordados a lo largo de la propuesta. Este cierre se dio con la creación de una producción con distintas formas discursivas (orales, escritas, visuales) que los estudiantes elaboraron usando la herramienta o recurso que más se adaptara a sus particularidades. En ella dejaban ver sus posturas críticas, identificando relaciones sociales, dominios y denuncias de poder, incidencias de los hechos dentro de la sociedad actual, lenguaje característico de las narrativas, identidades sociales y sobre todo capacidad de construcción social.

Es importante resaltar que esto fue complementado con una evaluación final aplicada a los estudiantes con una serie de preguntas de cierre indagando la importancia de tener posturas sociales, capacidad de generar juicios de valor y de ver más allá de lo que se expone, se muestra o se conoce superficialmente.

4.3 Corpus

Para la secuencia didáctica y después de una búsqueda exhaustiva, consideramos necesario elegir diversos recursos propios del género testimonial. Entre ellos encontramos videos, imágenes y relatos; estos últimos tomados en su totalidad del *Volumen testimonial “Cuando los pájaros no cantaban” del Informe Final de la Comisión de la Verdad*. Los textos que elegimos

fueron organizados en la siguiente tabla de manera cronológica, acogiéndose a la secuencia didáctica.

Titulo	Temática	Referencia
"Eso a uno no lo dejaba dormir"	Acentamiento y conflicto entre grupos armados	Informe final de la Comision de la verdad (Volumen testimonial: "Cuando los pájaros no cantaban")
"Dani, no se vaya"	Falsos Positivos	Informe final de la Comision de la verdad (Volumen testimonial: "Cuando los pájaros no cantaban")
"De pronto no haya sido mi hijo"	Desaparición Forzada	Informe final de la Comision de la verdad (Volumen testimonial: "Cuando los pájaros no cantaban")
Testimonio alias "David"	Prácticas paramilitares	https://www.youtube.com/watch?v=e4HIPI0rape

Tabla 3. Corpus elegido. Elaboración propia

5. Análisis de la información

Para el desarrollo del presente apartado, fueron tenidos en cuenta los instrumentos de recolección, organización y análisis de la información¹⁰, en conjunto con el desarrollo y aplicación de la secuencia didáctica en sus diferentes fases¹¹, las cuales permitieron conocer el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a lectura crítica, ACD y género testimonial. Esto fue determinado a través de una rúbrica de evaluación de diseño propio, que estuviera acorde con los indicadores y desempeños esperados por parte de los estudiantes de 902 al transitar por las diferentes fases de la propuesta de intervención.

Dichas fases generaron una serie de resultados e información que serán mostrados por medio de un análisis descriptivo, buscando dar respuesta a una serie de interrogantes que surgieron a partir de los objetivos planteados al iniciar este proyecto.

5.1. Nociones previas de los estudiantes sobre lectura crítica y relatos testimoniales

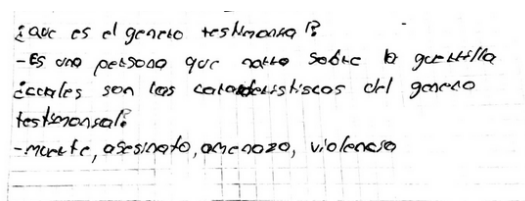
Dentro del desarrollo de la propuesta de intervención, iniciamos con la fase de sensibilización que fue orientada a partir del primer objetivo específico que buscaba identificar nociones previas de los estudiantes frente a lectura crítica y género testimonial. Por ello,

¹⁰ Ver apartado 3.4. Instrumentos de recolección, organización y análisis de la información

¹¹ Ver apartado 4.2. Caracterización de la propuesta de investigación.

analizamos y presentamos de manera detallada la información obtenida de instrumentos tales como el diario de campo, talleres diagnósticos y rúbricas de evaluación, para dar respuesta a la siguiente pregunta *¿Cuáles son las nociones previas que tienen los estudiantes sobre lectura crítica y relatos testimoniales?*

Respecto al primer taller, enfocado en el género testimonial, los estudiantes tuvieron un acercamiento al concepto y sus características, para posteriormente responder un cuestionario con las siguientes preguntas: *¿Qué es el género testimonial?* y *¿Cuáles son las características del género testimonial?* Este taller lo planteamos con el objetivo de identificar los conocimientos que poseían los estudiantes sobre el género testimonial.



¿que es el genero testimonial?
- Es una persona que narra sobre la guerrilla
¿cuales son las caracteristicas del genero testimonial?
- muerte, asesinato, amenazas, violencia

Figura 9. Respuesta estudiante grado noveno. Cuestionario Género Testimonial.

De las respuestas obtenidas por parte de uno de los estudiantes a la primera pregunta, y tal como lo observamos en la figura 9 “*Es una persona que narra sobre la guerrilla*”, es posible constatar que, en síntesis, comprendía que el género testimonial hacía referencia al relator o la persona que narra hechos relacionados con grupos armados o con situaciones como el secuestro, la violencia, entre otros. Por otro lado, visualizamos que otro grupo de estudiantes no lograron retener información brindada por el maestro brindando respuestas como “*No sé*” o “*No recuerdo*”. Lo anterior, bien sea porque no recordaban la información brindada por el docente, por falta de atención e interés, o por la premura de cumplir con la actividad y pasar a realizar otro tipo de actividades como el descanso; aquí se evidenció, por parte de los estudiantes, una acción de “copia” replicando respuestas entre sí.

De lo anterior, es importante resaltar la relación que hicieron los estudiantes a temáticas que caracterizan el Conflicto Armado en Colombia, en especial en la segunda pregunta, tal y como se ve en la figura 9, la cual tuvo respuestas como “*Muerte. asesinatos, amenazas, violencias*”. Aquí asociaron estas temáticas y situaciones como las características principales del

Género Testimonial, pues eran su principal fuente de referencia y lo que venía a su mente cuando les mencionamos el conflicto armado y los relatos testimoniales.

En otra parte de esta sesión de clase, realizamos un espacio de retroalimentación donde los estudiantes pudieron entender la relación que el género testimonial presenta con situaciones del conflicto armado colombiano, comprendiendo que este tipo de narrativas aportaron comentarios tales como “*Ayudan a que las personas cuenten sus experiencias*” o “*También a conocer lo que hicieron los paramilitares y la guerrilla*” (Ver Anexo 6). Lo expuesto anteriormente, articulado con las respuestas emitidas en el cuestionario, permitió conocer los saberes previos que tenían los estudiantes sobre el género testimonial, asociándolo a temáticas del conflicto armado, por la realidad que los permea diariamente, de manera directa o indirecta en sus contextos inmediatos.

En una sesión posterior de esta fase de sensibilización, realizamos una actividad basada en una herramienta digital denominada Kahoot (Ver anexo 9) en la cual se desarrollan cuestionarios de manera interactiva y en tiempo real. Para el desarrollo de esta clase, creamos unas preguntas en relación con el género testimonial y el conflicto armado. Dentro de las preguntas planteadas se encontraban: *¿Qué es el género testimonial? ¿Las historias y relatos vistos en clase hasta el momento hacen parte del género testimonial? ¿Qué narra el género testimonial? ¿Qué es el conflicto armado? ¿Cuáles son las causas del conflicto armado?* La primera indicación para los estudiantes, luego de verificar la conexión a internet y conteo de dispositivos disponibles para la actividad, fue crear 5 grupos a los cuales le debían asignar un nombre característico que los identificara.

De los nombres que adjudicaron los estudiantes al grupo, dos de ellos fueron “*M-19*” y “*La guerrilla*” (Ver figura 10) haciendo alusión a algunas de las partes históricas del Conflicto Armado en Colombia. Al momento de elegir los nombres, fue posible observar que los estudiantes lo hacían con cierto tono burlesco o de morbo; aquí identificamos también el desconocimiento por parte de los estudiantes y la falta de una postura crítica y social frente a este tipo de temáticas.

Al iniciar con el cuestionario digital, los estudiantes comprendieron la dinámica y lograron, en su mayoría, responder todas las preguntas sin dificultad. Al finalizar el cuestionario,

de los 5 grupos creados, dos de ellos respondieron de manera acertada a las 6 preguntas planteadas, mientras que los otros 3 grupos lograron responder más de la mitad de las preguntas, tal como observamos en la figura 10:

All (5)		Didn't finish (1)		Search	
Nickname	Rank	Correct answers	Unanswered	Final score	
Chiflado	1	100%	—	6 608	
La guerrilla	2	100%	—	6 132	
Los Mejores:D	3	83%	1	5 593	
Wonderman	4	83%	—	5 474	
M-19	5	83%	—	4 681	

Figura 10. Respuestas Kahoot estudiantes de grado noveno. Elaboración propia.

Es necesario resaltar que las respuestas a estas preguntas fueron presentadas en opción múltiple, donde fue más fácil para los estudiantes reconocer las características del género testimonial y del conflicto armado. Lo anterior, teniendo en cuenta que, en el desarrollo de la clase anterior, los estudiantes crearon confusión entre estos dos conceptos, pues eran las nociones previas que tenían hasta el momento. Esto lo evidenciamos en las respuestas de los estudiantes, donde la mayoría asoció características del conflicto armado con el género testimonial¹².

Es necesario mencionar que, por la premura del tiempo, los espacios de diálogo y reflexión planeados no se pudieron cumplir a cabalidad. Por ello, este momento se remitió al inicio de la siguiente sesión en un lapso corto. En este espacio, los estudiantes llegaron a la conclusión que han conocido relatos y testimonios de algunas personas que han presenciado sucesos que marcaron sus vidas, algunos relacionados al conflicto armado en zonas rurales vividas por algunos familiares; otros mencionaron que habían vivido situaciones de violencia en su barrios; mientras otros referenciaron los hechos más significativos para el país como los secuestros, la toma del Palacio de Justicia o los enfrentamientos con grupos armados. Si bien para ellos estos acontecimientos no eran de su desconocimiento, manifestaban no saber que estas temáticas podrían convertirse en un foco de estudio o parte de un análisis.

En la última sesión propuesta para la fase de sensibilización, planteamos un relato titulado “Dani, no se vaya” (Ver anexo 10) el cual fue la base de un taller dirigido a reconocer las

¹² Ver figura 9.

nociones previas y capacidad de los estudiantes de desarrollar saberes previos frente a lectura crítica y a su vez, realizar un acercamiento al ACD. Este relato hace parte del corpus presentado para la secuencia didáctica, tomado del volumen testimonial “*Cuando los Pájaros no Cantaban*” del informe final de la Comisión de la Verdad.

En las preguntas planteadas para este taller, tuvimos en cuenta el modelo tridimensional propuesto por Fairclough y los niveles de lectura propuestos por Cassany y fueron las siguientes *¿Cuáles son las particularidades del relato y el lenguaje que allí se usa?, ¿El relato testimonial leído con anterioridad se puede interpretar como una denuncia de una problemática social del conflicto armado en Colombia?, con base en el lenguaje empleado por la persona que narra los hechos: ¿se puede identificar la identidad social de quien narra?, ¿De qué manera esta narración tiene repercusiones en la actualidad?*

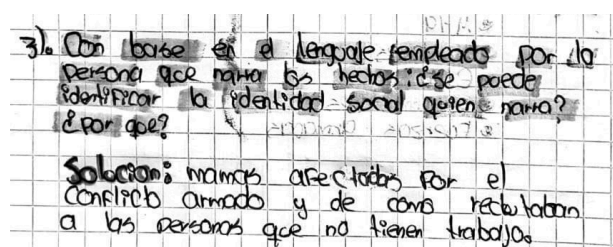


Figura 11. Respuesta estudiante de grado noveno. Taller LC/ACD.

Luego de haber leído el relato testimonial, que tenía relación con un caso de *falsos positivos*¹³, evidenciamos en la figura 11 que los estudiantes, en su mayoría, lograron interpretar de manera inferencial el relato. Esto lo observamos en respuestas a la pregunta: “*con base en el lenguaje empleado por la persona que narra los hechos: ¿se puede identificar la identidad social de quien narra?*” a lo que estudiantes escribieron : “*Mamás afectadas por el conflicto armado y de como reclutaban a las personas que no tenían trabajo*” “*Sí, porque es un falso positivo ya que el se fue con el ex militar y nunca volvió*”

¹³ (...)alude a la ejecución extrajudicial de civiles para ser presentados como insurgentes pertenecientes a grupos armados al margen de la ley y que en el caso colombiano se han caracterizado por dos aspectos recurrentes. De una parte, que las víctimas son personas jóvenes pertenecientes a sectores sociales vulnerables y, de otra, la constante alteración de la escena del crimen con el propósito de dar visos de legalidad a las ejecuciones (Barbosa y Rolando, s. f.)

Así, de las respuestas anteriores, pudimos identificar que algunos de los estudiantes lograron realizar una lectura hasta el nivel inferencial y que, en otros casos, lograron asumir la lectura crítica con algunas características de un ACD identificando las problemáticas sociales y aspectos como el lenguaje del relato leído. Esto lo visualizamos no solo con las respuestas anteriores, sino también con las respuestas en la pregunta *¿De qué manera esta narración tiene repercusiones en la actualidad?* Estas fueron: “Disminuyo (sic) porque los paramilitares reclutaban para prestar el servicio militar... ya no es obligatorio porque si lo llegan a hacer van para denuncia por apoderación y conflicto armado. Los tiempos ya no son los de antes” la anterior respuesta se evidencia en la siguiente figura:

4. Disminuyo en la actualidad por que anteriormente los Paramilitares los reclutaban para prestar el servicio militar y ahora los paramilitares no cogen los hombres más que todos para el servicio militar ya no es obligatorio por que si lo llegan a hacer van para denuncia por apoderacion y conflicto armado en colombia por que los tiempos ya no son los de antes

Figura 12. Respuesta estudiante de grado noveno. Taller LC/ACD.

Con este último taller concluimos la fase de sensibilización que nos permitió identificar las nociones previas que tenían los estudiantes frente a lectura crítica y género testimonial, acercándose de manera paulatina a relatos y discursos testimoniales, entendiendo que en su mayoría abordan temas relacionados con el conflicto armado. Además, lograron estructurar y adaptar esos conocimientos que ya tenían y que interpretaban, mientras iban adaptando una capacidad lectora más inclinada a la crítica y social, en la medida de sus posibilidades y sus ritmos de aprendizaje.

5.2. Elementos del Análisis Crítico del Discurso que fortalecen la lectura crítica de relatos testimoniales

Para el desarrollo del segundo objetivo y teniendo en cuenta la fase de sensibilización planteada en la propuesta de investigación, formulamos la siguiente pregunta *¿Qué elementos del*

Análisis Crítico del Discurso fortalecen la Lectura Crítica de relatos testimoniales? Para dar respuesta a este interrogante, fue necesario hacer un análisis de la información obtenida en el desarrollo de talleres y del corpus elegido para la secuencia didáctica que, como ya lo habíamos mencionado, corresponde al volumen testimonial *“Cuando los Pájaros no Cantaban”* del informe final de la Comisión de la Verdad. Teniendo en cuenta este punto del desarrollo de la propuesta de investigación, los estudiantes comenzaron a consolidar las bases de lectura crítica, tomando elementos del ACD.

En la primera sesión de esta fase, propusimos a los estudiantes un relato titulado *“De pronto no haya sido mi hijo”*. Este texto abordaba el relato de una madre en una situación de *falsos positivos* y como se había mencionado antes, de una problemática muy marcada en el tema del conflicto armado colombiano. Una vez realizada la primera lectura, invitamos a los estudiantes a leer las veces que fueran necesarias, con el método de lectura en un nivel literal identificando detalles y particularidades del texto. Luego de esto, indicamos a los estudiantes crear un espacio de diálogo y reflexión donde identificaran particularidades del relato, el tipo de lenguaje que se usaba y las identidades sociales que lograban identificar con la lectura.

De lo anterior, realizamos un espacio de diálogo y una lluvia de ideas, donde los estudiantes mencionaron las particularidades del relato. Así, sus respuestas las pudimos compilar en la siguiente tabla:

Particularidades del texto	Identidades y Relaciones Sociales
<i>“Es el relato de una madre que recibe la noticia que su hijo está muerto y lo busca desesperadamente”</i>	<i>“La madre es una víctima”</i>
<i>“El relato cuenta con detalles los sentimientos de la madre”</i>	<i>“Es sobre desaparición de un hijo como el texto de Dani, no se vaya”</i>
<i>“Es un relato que se narra tal y como la madre lo cuenta”</i>	<i>“La madre es la víctima al igual que el hijo”</i>
<i>“Es como una historia organizada que tiene un inicio y un desenlace no tan bueno”</i>	

Tabla 4. Respuestas espacio de diálogo y reflexión. Elaboración propia.

De las ideas brindadas por los estudiantes en la tabla anterior, fue posible comenzar a vislumbrar los avances que iban adquiriendo en cuanto a la lectura crítica, pues para este punto, los estudiantes podían aproximarse con mayor facilidad a una lectura inferencial (nivel de lectura previo al nivel de lectura crítica) y a su vez, podían identificar algunas particularidades del texto, identidades y relaciones sociales presentes en el relato. Lo anterior lo identificamos en reflexiones como “*El relato cuenta con detalles los sentimientos de la madre*” “*Es un relato que se narra tal y como la madre lo cuenta*” “*Es sobre desaparición de un hijo como el texto de Dani, no se vaya*” “*La madre es la víctima al igual que el hijo*” (Ver tabla 3)

Así, y partiendo de lo mencionado por los estudiantes, pudimos realizar un análisis desde los indicadores planteados en la matriz categorial, de manera puntual, en los indicadores propuestos para las categorías de nivel de *lectura literal e inferencial* y los propuestos para la categoría de *Descripción*, correspondiente al ACD. De estos, pudimos observar que, en este momento de la fase, los estudiantes lograban con mayor facilidad recordar la información que leían y deducir otra que no estaba presente en el texto, mientras reconocían algunas relaciones e identidades sociales en el relato.

Ahora bien, para complementar este espacio de diálogo y reflexión, los estudiantes desarrollaron un taller donde debían crear una representación gráfica que les permitiera plasmar de manera diferente un acercamiento al ACD, tal como lo observamos en las siguientes figuras:

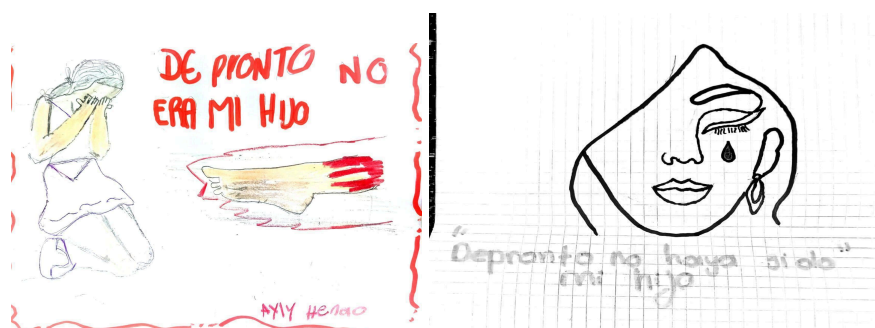


Figura 13. Representación gráfica. Elaboración del estudiante.

De las caricaturas realizadas por los estudiantes, pudimos reconocer la manera como adoptaron una actitud más crítica y de reconocimiento de las situaciones que han marcado a una sociedad. Esto fue observado en el momento que, por medio de un dibujo, los estudiantes

lograron empatía por la relatora del texto, transmitiendo por medio de sus trazos el posible dolor vivido por las madres y familias que atravesaron situaciones similares, dando una voz a quienes la han tenido, pero no ha sido escuchada con fuerza. De este taller, la mayoría de los estudiantes lograron crear una representación gráfica con tintes críticos y reflexivos muy dicentes. Mientras que algunos no dieron una postura crítica ni argumentativa, no mostraron respeto por este tipo de situaciones o simplemente sus creaciones se dirigían a temas aislados a los abordados en la sesión y propuesta en general.

De lo anterior, podemos afirmar que el ACD en su fase de *Descripción* constituye uno de los primeros elementos a tener en cuenta en el fortalecimiento de la lectura crítica; esto se hizo más visible en el momento de usar la creación de una caricatura como medio para emitir una postura crítica de manera más sencilla para los estudiantes, pues para llegar a un acercamiento de posturas críticas, les era necesario tener asimilado un método de lectura que fuera desde lo literal hasta lo inferencial y que paulatinamente les permitiera llegar al nivel crítico. Adicional a esto, y aunque en esta fase ellos se encontraban en un proceso de fortalecimiento de su capacidad de leer críticamente, ya les era posible realizar un análisis minucioso del texto o discurso (relato testimonial) encontrando particularidades fonológicas, de estilo y cohesión, así como las interacciones, representaciones y posibles identidades sociales allí presentes (Fairclough, 2003).

En una segunda sesión, los estudiantes realizaron una actividad donde debían plasmar una opinión más consolidada frente a un relato testimonial. En este caso, los estudiantes conocieron la voz de un paramilitar¹⁴ que relata en su testimonio diferentes acciones como torturas, asesinatos y desaparición forzada que ocurrieron en el marco del conflicto armado en Colombia. A partir de esto, elaboraron una carta dirigida a este paramilitar con el alias de “David” cuestionando sus acciones y elaborando preguntas que para los estudiantes podrían ser claves para tomar posturas críticas y entender los acontecimientos que el relator iba narrando.

Es así como el taller de elaboración de la carta arrojó que más de la mitad de los estudiantes realizaron un ejercicio a conciencia para escribir una carta que tuviera cohesión y que

¹⁴“(…)los grupos paramilitares han sido parte de nuestra historia reciente y, durante estos años, se convirtieron en uno de los principales protagonistas para que las magnitudes de la violencia política, y el conflicto armado en Colombia, alcanzaran los niveles de degradación y límites desbordados que lo han caracterizado.” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018).

estuviera estructurada de manera adecuada. La población restante del grupo realizó el ejercicio, pero sin un trasfondo que los llevará más de lo planteado.

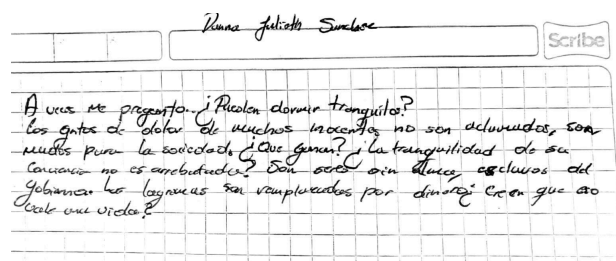


Figura 14. Carta a paramilitar. Elaboración del estudiante

Es importante destacar que, para realizar la carta a alias “David”, la instrucción que se les dio a los estudiantes fue que esta se podría elaborar de manera libre, plasmando a su interés sentires y opiniones. Teniendo en cuenta lo anterior, observamos lo que plasmaron los estudiantes en la figura 15 y entramos a analizar posiciones como *¿La tranquilidad de su conciencia no es arrebatada? Son seres sin alma, esclavos del gobierno. Las lagrimas son reemplazadas por dinero. ¿Creen que eso vale una vida? o ¿Qué pasó o qué hicieron con los cuerpos enterrados? ¿Tenían conexiones en la policía o el ejército?* Esto presentó para nosotros un aspecto fundamental de análisis, pues aquí los estudiantes generan con gran facilidad una postura crítica y de denuncia a los hechos narrados por alias “David”.

De esta manera y tomando como punto de análisis de la información las posturas emitidas por los estudiantes, nos referimos nuevamente a la matriz categorial, a la categoría de *Lectura Crítica y de Interpretación*¹⁵ del ACD donde el estudiante logra formular preguntas críticas que le permiten crear juicios y posturas de valor, mientras reconoce el relato testimonial como una oportunidad de emitir denuncias y encontrar algunas situaciones de dominio de poder, específicamente en las maneras de proceder que usaban grupos como los denominados paramilitares. Desde esta perspectiva, Soler (2015) menciona que el ejercicio del ACD corresponde a conocer e indagar las relaciones de dominación, poder y coerción que se manifiestan y narran a través del lenguaje usado en el discurso.

¹⁵ Segunda fase del modelo tridimensional propuesto por Fairclough, que se detalla con mayor precisión en el apartado 2.2.2.1 El Análisis Crítico del Discurso y la lectura crítica.

Es importante mencionar que en esta fase y con esta sesión, los estudiantes mostraron un nivel más alto en lo referente a alcanzar la literacidad crítica, pues no solo usaban las herramientas brindadas por el docente para realizar la lectura y el análisis de manera adecuada, sino que poco a poco llevaban sus voces, juicios y escritos a un nivel crítico y no desde la acción de “criticar”, como lo evidenciamos en la figura 14 con la producción textual del estudiante. Aquí, pudimos observar que los elementos del ACD implícitos en la fase de *Descripción e Interpretación*, tales como la capacidad de entender el discurso (relato) como un texto foco de análisis y la capacidad de comprender que el discurso también puede contener prácticas discursivas, hacen parte de los elementos que contribuyen al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes.

Adicional a esto, encontramos que las preguntas planteadas por algunos de los estudiantes para alias “David” se tradujeron en la capacidad adquirida para generar interrogantes que más adelante les permitiera corroborar la veracidad de la información obtenida hasta el momento y que de esta manera, pudieran crear un proceso de intertextualidad sin problema. Lo anterior, hace parte fundamental de los pasos del ACD en la fase de *Descripción*.

Finalizando esta sesión, les solicitamos realizar una revisión de relatos testimoniales, del corpus *Volumen testimonial “Cuando los Pájaros no Cantaban” del informe final de la Comisión de la Verdad* y elegir un relato que fuera de su interés. Esto con el fin de lograr encaminar el Análisis Crítico del Discurso de un relato testimonial en el fortalecimiento de la lectura crítica que habían adquirido los estudiantes hasta el momento.

Por tanto, para la siguiente sesión de intervención a los estudiantes, ya con la previa elección de un relato testimonial, les fue indicado realizar la primera parte de un taller encaminado al ACD (Ver anexo 11) que titulamos “Taller ACD” y que en esta fase de la secuencia didáctica se desarrolla en 2 partes. Así, dando inicio con la primera parte del taller titulada “Fase I” que corresponde a fortalecer la fase de *Descripción* indicamos a los estudiantes realizar nuevamente una lectura del relato que habían elegido de modo detallado de tal manera que logran comprender literalmente sus particularidades y estructura, decodificando palabras claves, enunciados específicos, adjetivos y adverbios que encaminaba el relato, dándole coherencia y un tono al estilo empleado por el relator.

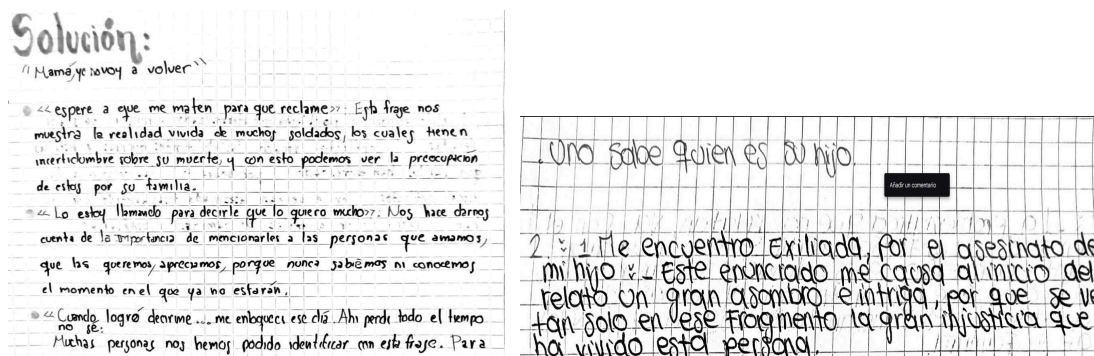


Figura 15. Respuestas pregunta 2. Taller Fase I, ACD

Una vez realizada esta primera acción, presentamos a los estudiantes las preguntas propuestas para la “Fase I” y obtuvimos en su totalidad las respuestas por parte de los estudiantes. De lo anterior, nos enfocamos en las respuestas al interrogante que refiere *¿Qué palabras o enunciados ayudan al lector a sentirse interesado por el relato? ¿Por qué?* para un posterior análisis de la información.

A partir de esta pregunta, identificamos que la mayoría de los estudiantes tuvieron respuestas acordes, por ejemplo la respuesta *“espere a que me maten para que reclame”*. Esta frase nos muestra la realidad vivida de muchos soldados, los cuales tienen incertidumbre sobre su muerte y con esto podemos ver la preocupación de estos por su familia” o *“Me encuentro exiliada, por el asesinato de mi hijo: -Este enunciado me causa al inicio del relato un gran asombro e intriga, por que se ve tan solo en ese fragmento la gran injusticia que ha vivido esta persona”* (ver figura 15). Estos enunciados puntuales no solo hablaban literalmente del relato, sino que también, dejaban ver en sus líneas las relaciones sociales de los actores discursivos de los relatores, que en este caso fueron la mayoría víctimas de conflicto armado en Colombia.

Lo anterior traducido en las palabras de Pardo (2011) quien menciona que los analistas de un discurso no solo se deben centrar en las características y aspectos específicos de un discurso, sino también deben tener en cuenta las coyunturas que permean la realidad social y cultural de una comunidad.

En la siguiente pregunta *¿Quién narra la historia o relato?* Dependiendo del texto que eligieron, las características del mismo y su estilo de narración, los estudiantes debían identificar la posición del relator en el testimonio, dejando ver posibles estados anímicos del relator o

ahondando en los acontecimientos que vivieron y que los marcaron. Frente a lo expuesto, los estudiantes eligieron aquellos enunciados que fueron más significativos para ellos y que representaban, a su criterio, una particularidad del relato que les permitía identificar posibles identidades sociales. Así lo observamos en la siguiente figura:

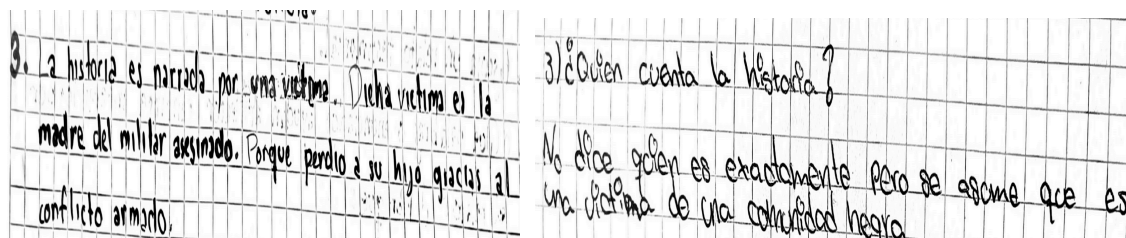


Figura 16. Respuesta pregunta 3. Taller Fase I, ACD

En las respuestas de esta pregunta, la mayoría de los estudiantes lograron identificar actores sociales de los relatos elegidos como *“La historia es narrada por una víctima. Dicha víctima es la madre del militar asesinado. Porque perdió a su hijo gracias al conflicto armado”*, o *“Una víctima del conflicto armado y posteriormente una exguerrillera”* (ver figura 16). Estas respuestas daban cuenta de que para los estudiantes fue asequible identificar las identidades sociales dentro de los relatos que estaban analizando y que, en algunos casos, llegaban a inferir con facilidad las relaciones sociales de las víctimas o la voz de quien relataba la historia, sin necesidad de estar explícita en el texto, tal y como en la siguiente respuesta *“No dice quien es exactamente, pero se asume que es una víctima de una comunidad negra”*

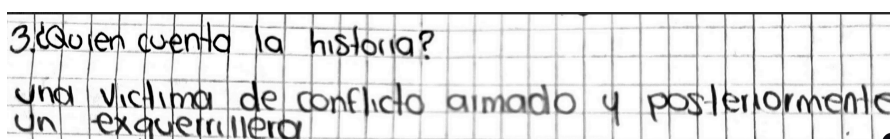


Figura 17. Respuesta pregunta 3. Taller Fase I, ACD

Del análisis de las dos preguntas expuestas anteriormente, y teniendo en cuenta los indicadores propuestos en la matriz categorial, los estudiantes lograron puntualmente la capacidad de reconocer identidades sociales (víctimas, guerrilla, militares, comunidades, entre otras); recordar hechos presentados (desaparición forzada, las muertes, secuestros, falsos positivos, entre otros) y deducir información del relato, mientras daban su postura y sus juicios de valor, dejando ver así su progresivo fortalecimiento de su habilidad de lectura.

Aquí, seguimos corroborando que, aunque el taller de manera inicial fue planteado con base en la fase de *Descripción* del ACD, debido a todas las herramientas y habilidades que habían alcanzado los estudiantes hasta el momento, lograron llegar a cumplir algunos indicadores de la fase de *Interpretación*, específicamente el indicador propuesto en la matriz categorial: *los estudiantes distinguen las representaciones sociales que se desarrollan dentro del contexto de los relatos testimoniales referentes al conflicto armado en Colombia,*

Es así como el análisis logra darnos un elemento clave para que la población de estudio alcance el nivel de lectura crítica esperado, pues les daba las bases para comprender el relato que leían, mientras inferían información relevante que luego los llevaría a desarrollar, de manera más profunda, una búsqueda de información y fuentes que corroboraran la veracidad de los hechos en la siguiente parte del taller.

A continuación, y llegando a la última sesión correspondiente a la “Fase II” de la segunda parte del “Taller ACD” y siguiendo la estrategia del taller, planteamos preguntas y enunciados específicos que guiaban a los estudiantes en el desarrollo del Análisis Crítico del Discurso y que continuarían ejecutando según los relatos elegidos anteriormente por ellos. En esta fase los estudiantes tenían la tarea de contrastar la información obtenida en los relatos con fuentes verídicas que soportaban sus posturas y, asimismo, les permitieron identificar unidades de análisis. En otras palabras, elaboraron un corpus que diera fuerza a su proceso de ACD.

En esta fase del ACD, los estudiantes, en su mayoría, desarrollaron la primera parte de la fase II y realizaron un corpus que les permitió realizar un análisis más detallado de las temáticas y problemáticas presentadas en el relato. Dentro de las unidades de análisis elegidas por ellos, visualizamos conceptos como: desplazamiento forzado, minas antipersonas, guerrilla, paramilitares, vulneración de derechos humanos, desapariciones, falsos positivos, ejército, minería ilegal, entre otras. En la creación de este corpus, se esperaba que los estudiantes corroboraran información presentada en los relatos e indagaran a profundidad los acontecimientos que ocurrieron., como se observa en la siguiente figura:

Unidades de Análisis					
Nombre: Guerrilla		Nombre: Amenazas		Nombre: Atentado	
Fragmento texto	Fuente de información	Fragmento texto	Fuente de información	Fragmento texto	Fuente de información
r. El 26 de septiembre del 94 es asesinado un compañero que era secretario de solidaridad de la Federación. El caso de este compañero es muy... Digamos, ¿cómo dijera yo? Es muy particular	El texto menciona la creación de la Fesutran y la intervención en la plaza pública en nombre de los trabajadores. La guerrilla ha estado activa en Colombia durante décadas, y su participación en movimientos sindicales y sociales es conocida.	Que eso estaba cerrado, que hubo un atraco o un atentado, que no sé qué pasó en ese edificio. Yo cogí un teléfono público de ahí en seguidita y llamé a la oficina. Nadie contestaba: los teléfonos todos ocupados, y era que la gente ya estaba llamando porque la noticia se había regado. En fin, como te digo, la muerte de ese compañero me pareció a mí muy particular por esa llamada.	El texto relata una amenaza recibida por el narrador bajo su puerta. Las amenazas son una táctica común utilizada por grupos armados en el conflicto colombiano para intimidar y controlar a líderes sindicales y defensores de derechos humanos.	Ese mismo 2 de mayo cuando yo llego a mi casa, mi esposa me recibe y me dice «mor, ve lo que te dejaron bajo la puerta». Me dejaron un lettero en el que me amenazaban. Era en un papel así, como todo ordinario.	El asesinato del compañero secretario de solidaridad de la Federación, ocurrido en el piso catorce de la sede, es un ejemplo de un atentado violento. Estos actos son perpetrados por grupos armados ilegales en el contexto del conflicto armado en Colombia.

Figura 18. Respuesta enunciado 2, Corpus. Taller Fase II, ACD

De la anterior figura, evidenciamos que cada unidad de análisis que extrajeron los estudiantes del relato, según sus habilidades inferenciales, les dio la posibilidad de construir factores determinantes para orientar el análisis que iban llevando. Lo anterior, teniendo en cuenta que tuvieron la oportunidad de contrastar y buscar fuentes que estuvieran acordes a la temática del relato que habían elegido.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, Ospina (2019) alude que el ACD usa conceptos y temáticas claves para realizar el análisis del corpus y poder comprender las voces testimoniales que se han producido desde una respuesta social. En relación con el análisis de la construcción de este corpus por parte de los estudiantes, referimos el indicador donde se esperaba que los estudiantes logran la capacidad de analizar textos y relatos (intertextualidad) para poder entender la construcción de relaciones sociales; lo anterior como otro elemento clave desde la comprensión del discurso como una práctica discursiva (Fase de Interpretación del ACD) con vocabulario que refleja una realidad en específico.

Para este punto de la propuesta de intervención, los estudiantes ya eran capaces de tener un acercamiento sólido no solo a lectura crítica, sino también al desarrollo de un ACD, aproximandosen a la fase de *Explicación* sin problema y de manera genuina., donde podían realizar un análisis sociocultural y de prácticas sociales del relato sin problema y usando las herramientas que habían adquirido y fortalecido hasta el momento, tales como contrastar

información, identificar particularidades del texto e identificar prácticas discursivas de dominio de poder o injusticia social.

Con base en lo anterior, indicamos a los estudiantes crear una representación artística, con la intención de materializar su postura y análisis por un medio alternativo a la escritura tradicional. Dicha representación podía ser un dibujo, una carta, un poema o alguna figura que plasmara sus ideas de una manera más concreta y cómoda para ellos con el fin de dar a conocer denuncias, situaciones de dominio de poder y de injusticia social.



Figura 19. Caricatura, fase II taller ACD. Elaboración de estudiante.

Así, como observamos en la figura anterior, el estudiante plasmó por medio de una representación gráfica una denuncia de dominio de poder con la temática de *despojo de tierras*, que era la principal en el relato elegido por él mismo. Aquí, tuvieron la libertad de dar a conocer, en su mayoría, por medio de diferentes representaciones y creaciones, las voces de aquellos que contaban sus testimonios en los relatos; dejaban ver tintes de denuncias sociales en el marco del conflicto armado en Colombia y en diferentes escenarios donde ha coexistido la violencia y la impunidad.

Desde lo anterior, y teniendo en cuenta las representaciones elaboradas por los estudiantes, con juicios determinantes y con sentido social, pudimos encontrar el contraste positivo entre lo esperado que alcanzan en la fase de *Explicación* del ACD y las habilidades adquiridas por lo estudiantes, que se pudo corroborar en el desarrollo de esta parte del taller, pues los estudiantes fueron capaces de asumir un “(...) nivel del análisis, con el desarrollo de un análisis social explicativo que busca dar cuenta de las condicionantes sociocontextuales de los eventos discursivos bajo estudio (...)” (Stecher, 2010, p. 103). Lo anterior, generó que

fortalecieran la lectura crítica en un nivel mayor pues Romero y Ramírez (2020) aluden que en la lectura crítica es imprescindible valorar lo social y lo político, para tener una perspectiva más profunda de los textos que se van leyendo, pues de esta manera es posible crear juicios de valor sólidos.

En contraste con los talleres aplicados en la fase de Desarrollo y lo que pudieron construir y elaborar los estudiantes con los indicadores expuestos en la matriz categorial, evidenciamos que finalizaban con la capacidad de relacionar lo leído con su realidad contextual y social, así como poder emitir juicios de valor en torno al relato y las problemáticas allí evidenciadas. Todo esto mientras relacionaban el relato como una forma de práctica social.

Aquí el analista (estudiante) había logrado un nivel superior de lectura crítica, en el proceso de análisis de relatos testimoniales (ACD), tomando con facilidad una postura social y política que lo condujo a indagar con mayor intensidad y determinación; adquiriendo un compromiso social y desarrollando mayor capacidad argumentativa, crítica y reflexiva. De este modo, esta premisa logra articulación con el ejercicio que desarrollaron los estudiantes, pues poco a poco fueron encaminadas a transformar sus posturas y su inclinación por encontrar respuestas que se traduzcan en la no repetición de los hechos.

5.3. Elementos pedagógicos que fortalecen la lectura crítica

En esta última parte y a partir del último objetivo específico, formulamos la siguiente pregunta orientadora *¿Cuál es el impacto de la estrategia pedagógica y sus elementos en el fortalecimiento de la lectura crítica?* la cual obtuvo respuesta desde la última fase de la secuencia didáctica titulada “Fase de evaluación” donde tomamos como herramienta principal de análisis la rúbrica de evaluación propuesta para evaluar los niveles alcanzados en lectura crítica por los estudiantes, en articulación con la matriz categorial y los indicadores planteados para esta unidad de análisis.

Es así como los estudiantes desarrollaron la última parte del taller de ACD titulada “Fase III” que constituye una parte fundamental para determinar el nivel de lectura crítica que han alcanzado en el proceso de Análisis Crítico del Discurso desde la visión de relatos del conflicto armado colombiano y teniendo en cuenta la intervención desde sus modelos y elementos

pedagógicos que la estructuraron. Esta fase se traduce en la respuesta a una pregunta que pretendía reunir y materializar el ACD que realizaron los estudiantes. La pregunta planteada fue *¿Cómo cree que el conflicto armado en Colombia ha afectado a las generaciones más jóvenes y qué medidas son necesarias para mitigar ese impacto?*

Pregunta: ¿Cómo cree que el conflicto armado en Colombia ha afectado a las generaciones más jóvenes y qué medidas son necesarias para mitigar ese impacto?

Desde mi perspectiva, el conflicto armado en Colombia ha tenido un profundo impacto en las generaciones más jóvenes.

Víctimas Directas:

Los niños, niñas y adolescentes han sido víctimas directas de la violencia armada. El reclutamiento forzado, la violencia sexual, los asesinatos y los secuestros son algunas de las graves violaciones que han afectado a esta población. El conflicto ha hipotecado su presente y futuro, limitando su acceso a derechos esenciales como la educación y la salud.

Medidas Necesarias:

Priorizar la Niñez: En los procesos de negociación y diálogo para lograr la paz, es crucial que el impacto en la niñez sea un tema prioritario. Acuerdos tempranos deben proteger a los niños y niñas de nuevas violaciones y restituir los derechos de aquellos que ya han sido víctimas

Educación y Rehabilitación: La educación debe ser un factor clave para la inclusión de los jóvenes en las comunidades afectadas. Estrategias de rehabilitación y consolidación de la paz también son esenciales

Figura 20. Respuesta enunciado 1. Taller Fase III, ACD

Por consiguiente, en respuesta a la pregunta planteada, y cómo contrastamos con la figura anterior, los estudiantes pudieron emitir una postura sólida y contundente a la pregunta planteada con respuestas como *“Los jóvenes colombianos han estado expuestos a la violencia directa o han sido testigos de ella, lo que puede causar traumas emocionales y psicológicos”* *“El conflicto ha hipotecado su futuro, limitando su acceso a derechos esenciales como la educación y la salud”* Con la muestra anterior y realizando un análisis detallado de las respuestas dadas por los estudiantes, determinamos que en su mayoría, realizaron un ACD y un proceso de Lectura Crítica a conciencia, pues sus juicios y posturas críticas, dejaban ver su capacidad de reflexión frente a las repercusiones que la violencia tiene en los jóvenes hoy en día a causa de las secuelas del conflicto armado colombiano.

Frente a lo anterior Van Dijk (1994) refiere que, dentro de los criterios para llevar a cabo el ACD, es necesario tener en cuenta la crítica de actos o situaciones inaceptables donde sea posible algún tipo de abuso de poder, mientras se genera en el analista un deje de empatía, solidaridad y resistencia. En relación con las respuestas dadas por los estudiantes y lo mencionado por Van Dijk, reconocemos que no solo los estudiantes tomaron y asumieron una

postura crítica frente a realidades y prácticas sociales como un ejercicio de carácter obligatorio, sino que para ellos se convirtió en un proceso de desarrollar su sentido social y su posición como actores sociales, con la conciencia que podrían crear oportunidades de cambio en sus contextos.

Así que, al finalizar con el desarrollo del Taller ACD en su fase final y al entrar en un proceso evaluativo no sólo de los procesos cognitivos del estudiante, sino también de sus procesos actitudinales (Saber hacer y saber ser) encontramos que en su mayoría alcanzaron satisfactoriamente el fortalecimiento de la lectura crítica y respondieron a indicadores como dar juicios de valor que argumentan sus posturas frente a lo leído y comprender el relato como forma de construcción de nuevas identidades y prácticas sociales, entendiendo que puede ser el punto de partida para cambios significativos de una lucha social constante.

Dicho así, después de haber reconocido la manera como el ACD contribuyó en gran medida al fortalecimiento de la Lectura Crítica en los estudiantes, podemos determinar los elementos pedagógicos que contribuyeron en este proceso. De esta manera y teniendo en cuenta la propuesta de intervención que estuvo direccionada desde el modelo de la pedagogía crítica y los pilares de la educación, definimos que los elementos pedagógicos que fortalecen y dan fuerza al proceso de alcanzar la literacidad críticas corresponden a: el recurso y la finalidad pedagógica que se traduce en el rol del estudiante el docente en la medida que iban atravesando por cada fase de intervención y la manera como esto los transformó.

Así, encontramos al estudiante con todas sus particularidades: las nociones previas, sus caracterizaciones, sus intereses, sus ritmos de aprendizaje y sus habilidades, específicamente en lectura crítica. Desde el modelo de la pedagogía crítica los estudiantes son concebidos con capacidad de “(...)luchar contra la opresión, la marginación, la injusticia y todos los males del sistema dominante (...)” (Carbonell, 2015 como se citó en Espinoza, 2021, sección Propuesta pedagógica, párr. 6). Lo anterior, lo corroboramos en el proceso que alcanzaron los estudiantes con el desarrollo de la propuesta de intervención, pues a medida que iban ahondando en esta, lograban posturas de lucha y de cambio, que expresaban por medio de sus reflexiones y juicios de valor crítico.

En otro aspecto, pero no menos importante, el docente como elemento pedagógico, fundamental para el impacto de la propuesta. De esta manera, es concebido por Ramírez (2008) con la

siguiente concepción: “el docente debe propiciar relaciones entre los sujetos y su realidad, y debe esforzarse por comprender e interpretar esas relaciones” (p.113).

.Esto lo ratificamos en el momento que asumimos una guía que direccionó este proceso de aprendizaje y enseñanza de Lectura Crítica, reconociendo los contextos de los estudiantes, y siendo capaces de brindar herramientas y estrategias que les permitieran avanzar con facilidad en su proceso mientras iban acercándose a la propuesta y a la temática de los relatos testimoniales y el conflicto armado, que requerían ser abordadas con seriedad, respeto y siempre con la intención de generar posturas críticas y reflexivas, que ojalá en un futuro cercano traspasen el salón de clase.

6. Resultados sobre diferentes aspectos pedagógicos y didácticos del proyecto

Este capítulo busca dar cuenta de los resultados a nivel general de los tiempos, estructura de estrategia, pertinencia del recurso, rol del maestro y los procesos evaluativos propuestos para este proyecto obtenidos del desarrollo y aplicación de la secuencia didáctica propuesta. Estos resultados determinan la pertinencia de los aspectos mencionados o necesidad de ser modificados con el fin de potenciar la lectura crítica en la población de estudio.

6.1. Los tiempos establecidos

Para el desarrollo de este proyecto fue necesario que diseñáramos una secuencia didáctica compuesta en tres fases diferentes: Sensibilización, desarrollo y evaluación. Teniendo en cuenta el calendario escolar de la institución educativa CEDID Guillermo Cano Izasa, estas tres fases fueron ejecutadas de la siguiente manera: Tanto para la fase uno (sensibilización) y dos (desarrollo) se diseñaron cinco clases respectivamente donde se abordaron temáticas referentes a relatos testimoniales y aspectos del Análisis Crítico del Discurso. Por otro lado, la fase tres (evaluación) tuvo una planeación de tres sesiones donde las habilidades de lectura crítica de los estudiantes fueron evaluadas.

De lo anterior, fue posible cumplir a cabalidad la planeación académica propuesta para este proyecto por parte del docente en formación, logrando la recolección de información de

manera satisfactoria. Sin embargo, cabe resaltar que el tiempo propuesto no contemplaba ciertas actividades académicas propias de la institución tales como entrega de informes, planes de mejoramiento, día del idioma y remodelaciones estructurales donde los estudiantes asistían de manera intermitente a la institución; esto generó posteriormente un riesgo inminente de no poder cumplir con los tiempos establecidos puesto que la actividad final debió realizarse en algunos casos de manera rápida desde el momento de su explicación inicial así como las explicaciones focalizadas con cada estudiante al momento del desarrollo de la misma actividad.

6.2. La pertinencia del recurso y estructura de la estrategia

Para este proyecto se hizo uso de diversos relatos testimoniales sobre el conflicto armado en Colombia y que, en su mayoría, fueron tomados del volumen testimonial “*Cuando los pájaros no cantaban*” del informe final de la Comisión de la Verdad. Este tipo de relatos tuvieron un gran impacto y fueron de suma importancia, ya que lograron despertar el interés de los estudiantes por conocer y esclarecer los hechos en el marco del conflicto armado en Colombia, haciendo que indagaran a profundidad estos hechos e incluso llegando a relacionarlos con hechos del contexto inmediato al que pertenecen.

De lo anterior, podemos señalar que esto se relaciona directamente con uno de los pilares de la educación *saber conocer*, despertando la necesidad de saber tales hechos de guerra hace que los estudiantes quieran conocer las dinámicas en que el conflicto se desarrolló y los grupos que fueron afectados directa o indirectamente. En segunda instancia, el *saber hacer* también se hizo evidente, ya que en algunas dinámicas de clase los estudiantes expresaron necesidad de solucionar los inconvenientes que encontraron en los relatos testimoniales y que esto se debía hacer de manera colectiva. Por otro lado, observamos el *saber ser* de la población de estudio, pues en sus respuestas, aparte de mostrar necesidad por esclarecer los hechos, también fueron sujetos críticos frente al conflicto armado, mostrando una posición clara de respeto y resistencia en búsqueda de la no repetición de hechos.

Adicionalmente, este tipo de relatos, al darle la voz a las víctimas del conflicto en Colombia y en articulación con la capacidad de Análisis Crítico del Discurso, fueron estrategia para lograr el fortalecimiento de la lectura crítica en la población de estudio.

Es así como estructuramos esta estrategia, como ya ha sido mencionado anteriormente, desde la vinculación de los niveles de Lectura Crítica descritos por Cassany con el modelo tridimensional del ACD propuesto por Fairclough, encontrando un punto de equilibrio para que la estrategia en general y todas las actividades, dinámicas y momentos propuestos estuvieran acordes a las fases de la secuencia didáctica como propuesta de intervención.

Los jóvenes de las zonas rurales son los principales afectados por el conflicto ya que en las ciudades no hay mucha presencia de conflictos armados pero no significa que no haya presencia porque son perseguidos por grupos de comandos urbanos llámese guerrilla, paramilitar, delincuencia común y ejército. Pienso que las medidas para mitigarlo es que haya mayor oportunidad a educación superior gratuita, mayor oportunidad de empleo y escuchando los relatos de las víctimas y que se hagan públicas sus historias en todos los medios de comunicación para no volver a cometer los mismos errores o las mismas atrocidades.

Figura 21. Respuesta enunciado 1. Taller Fase III, ACD

De esta manera, teniendo definidos los conceptos y herramientas claves que fundamentaron dicha propuesta y encontrando los aspectos como la capacidad de análisis, la reflexión, la comprensión, las posturas críticas y socioculturales, y la capacidad de poder dar juicios de valor argumentados, fue posible llevar a cabo la ejecución y desarrollo adecuado, que permitió obtener resultados favorables al culminar el proceso. Estos resultados fueron traducidos en los niveles altos que obtuvieron los estudiantes (ver figura 19) no solo en su capacidad de leer críticamente, sino el poder analizar de manera crítica un discurso, desde una posición reflexiva y argumentativa, con un impacto en la realidad que los permea.

6.3. Propósito del rol del maestro

En cuanto al rol del maestro a lo largo del proceso, nos fue posible posicionarnos con una postura de guía y orientador. Teniendo en cuenta el enfoque de la pedagogía crítica, tomamos una postura con capacidad transformadora hacia los estudiantes, encontrando los contextos y tiempos adecuados para desarrollar estrategias pertinentes y adecuadas para la población de estudio. Esto, en conjunto con las situaciones externas que se pudieron presentar y que estaban fuera de las planeaciones o planes de ejecución, pero nos retaban a encontrar las alternativas correctas para

dirigir a los estudiantes hacia el objetivo final, que en este proyecto siempre fue identificado como el fortalecimiento de la lectura crítica, desde contextos y realidades inmediatas.

También el rol docente mostró vital relevancia frente a los tres pilares de la educación. En primera instancia, *saber conocer*, mostramos a la población de estudio ciertos hechos en el marco del conflicto armado en Colombia de los cuales teníamos conocimiento con el fin de despertar interés en ellos y despertar la necesidad de conocer tales hechos y sus dinámicas. Posteriormente, en *saber hacer*, mostramos la importancia de hacer una lectura crítica en general y más, frente a relatos, de manera respetuosa y asertiva. Finalmente, frente al pilar *saber ser*, y de la mano de la importancia de la lectura crítica, presentamos la relevancia del conocer y esclarecer los hechos de cualquier contexto incluyendo al que pertenece la población de estudio, con el fin de la no repetición de hechos.

Dentro de este rol fue fundamental el papel de gestor de diálogo por medio de una interacción comunicativa constante, que incentivó al estudiante a usar sus capacidades de análisis, comprensión y transmisión de la información para interpretar situaciones sociales, mientras podían cuestionar y tomar una posición crítica que los llevará a “ir más allá” de lo que el mundo les presenta, en otras palabras, a ver detrás de las líneas.

6.4. Evaluación de procesos

Para el proceso evaluativo y los criterios de evaluación propuestos, se tuvieron en cuenta diferentes herramientas tales como la matriz categorial para el proceso de aprendizaje y enseñanza, como la rúbrica de evaluación para el nivel de lectura crítica. Así, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, es posible afirmar que las rúbricas de evaluación fueron pertinentes para direccionar los procesos de la población de estudio y así mismo, determinar cuáles serían las dinámicas, temáticas y talleres adecuados para llevar a cumplir el objetivo esperado, respetando los ritmos y particularidades de aprendizaje.

7. Conclusiones

La lectura crítica, como una habilidad superior para el ser humano, permite a los estudiantes encontrar el punto medio para lograr una comprensión e interpretación crítica de la

información que van adquiriendo en sus procesos de aprendizaje e interacción, mientras van creando perspectivas y entendiendo realidades del mundo inmediato que los rodea; es posible asumir que es una habilidad para la vida, que complementa los saberes del ser de manera integral.

Por lo anterior, fue determinante que las estrategias, herramientas y procesos que fueron implementados para contribuir al fortalecimiento de la lectura crítica, que en el caso específico del presente proyecto, estuvieran desarrollados desde una secuencia didáctica con base en el análisis crítico del discurso, apostando por temáticas que no eran del todo desconocidas por los estudiantes (conflicto armado colombiano) y que de una u otra manera, captaron su interés pues este fue presentado desde el relato testimonial.

Esto hizo que los estudiantes tuvieran mayor apropiación del tema y, a medida que avanzaban en el desarrollo de dinámicas y actividades en relación con el ACD y la lectura crítica, pudieran adquirir posturas e identidades desde las prácticas socioculturales que iban explorando con todo lo relacionado con el conflicto armado en Colombia. Fue así como lograron generar juicios de valor; identificar situaciones de injusticia o dominio de poder; lograron argumentar y crear espacios de reflexión crítica; además de generar una necesidad de ir más allá de lo que estaba implícito en los diferentes textos y relatos, siempre desde la veracidad de la información.

Finalmente, el proyecto apuntó a la búsqueda de una herramienta tanto para docentes como para estudiantes, en pro del esclarecimiento de los hechos en el marco del conflicto armado a lo largo del territorio colombiano. Asimismo, estas estrategias no solamente buscaban fortalecer las habilidades de lectura crítica, sino que fueron implementadas desde una premisa que aporta a fomentar una educación para la paz y la no repetición de hechos como los sufridos en Colombia.

Referencias

- Acedo, N. (2017). El género testimonio en Latinoamérica: aproximaciones críticas en busca de su definición, genealogía y taxonomía. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 64, 39-69 <https://www.redalyc.org/pdf/640/64052713003.pdf> Achugar,

H. (1992). Historias paralelas / Ejemplares: La historia y la voz del otro. Subalternidad y verdad narrativa (36) 51-73. <https://www.jstor.org/stable/4530622?origin=crossref>

Adorno, T. (1962)- Prismas: La crítica de la cultura y de la sociedad.

<https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/adorno-theodor-1955-prismas.pdf>

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.

https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d

Avendaño de Barón, G., González, O. (2020). Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica. Folios, 2(52),155-171.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10002>

Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 207-232.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322246463011>

Barbosa, G., y Rolando, A. (s.f.). Garantía de no repetición: Una contribución a la justicia transicional.

<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/c65a8142-100b-4049-a122-da5fc8717f19/content>

Bajtín, M. (1993). Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia.

<https://books.google.com.co/books?id=9XSp1udfL9sC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q=humana%20coletiva&f=false>

Benavides, M., Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa; triangulación.

Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(1), 118-124.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>

Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge University Press.

Cano, E. (2015) Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación

superior: ¿Uso o abuso? *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 19(2),

265-280. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya:*

revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de

la Educación, 32, 113–32 <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>

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

Barcelona.

Cassany, D. (2012). *En Línea. Leer y escribir en la red*.

https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=tQOUEQnTmVUC&oi=fnd&pg=PT40&ots=dhg5Zf03Um&sig=ORLKe6bu4RMBijjKp0948Vcm73s&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Centro Nacional de Memoria Histórica (2018) *Paramilitarismo. Balance de la contribución*

del CNMH al esclarecimiento histórico.

<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/balances-jep/descargas/balance-paramilitarismo.pdf>

Cerda, H. (1993) Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Abya yala. Quito.

https://banner9.icesi.edu.co/ic_contenidos_pdf/adjuntos/202310/202310_11266_16099.pdf

Colombia Aprende (s.f.) Derechos básicos de aprendizaje.

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

De la Fuente, M. (2002) El análisis crítico del discurso. Una nueva perspectiva. *Contextos*, 20 37-40, 407-414. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161069>

Dehaene, S. (2015) Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula.

<https://neuropsicologiainfantilusanbuenaventura.files.wordpress.com/2016/05/aprender-a-leer-de-las-ciencias-cognitivas-al-a.pdf>

Delors, J. (1994) "Los cuatro pilares de la educación" La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO. 91-103

<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

Díaz, T., Alemán, P. (2008) La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (23) 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220391006>

Elliot, J. (1990) La investigación acción en la educación.

<https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Espinoza, A. (2021) La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual. *Revista Ensayos Pedagógicos*. 16(2).

https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/download/16339/23598?inline=1#_idTextAnchor006

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman Group U.K. Limited 1989.

https://www.researchgate.net/publication/49551220_Language_and_Power

Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8134326/mod_page/content/2/Analysing%20discourse.pdf

Fairclough, N. (2018). *CDA as dialectical reasoning*. Policromías.

<https://core.ac.uk/download/pdf/477891447.pdf>

Freire, P. (1967) *La educación como práctica de la libertad*.

https://asslliab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

Fairstein, G., Gyssels, S. (2003) *¿Cómo se aprende?*

https://redec.org/sites/default/files/como_se_aprende.pdf

Freire, P. (1994) *Cartas a quién pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI, 1994.

García, G. (2003). *La literatura testimonial latinoamericana. (Re) presentación y autoconstrucción del sujeto subalterno*. España, Pliegos de Bibliofilia.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=184589>

Girón et. Al (2020) *Cómo hacer lectura crítica. Colección cuadernillo serie Lecto-escritura*.

Universidad Sergio Arboleda, (2), 1-106.

<https://es.scribd.com/document/525563483/02-Como-Hacer-Lectura-Critica-2>

Giroux (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.

<https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>

Goicochea (2000) El relato testimonial en la literatura argentina de fin de siglo.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3120/Documento_completo.5.pdf-des.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Guiso, A. (1999) Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(9), 141-153

<https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>

Horkheimer, M. (1968) Teoría Crítica. Amorrortu Editores.

<https://lideresdeizquierdaprd.files.wordpress.com/2016/06/teorc3ada-critica-max-horkheimer.pdf>

José, E (2000) Educación y pensamiento crítico. La enseñanza de la filosofía en debate: coloquio internacional. Buenos Aires: Novedades Educativas.

https://books.google.com.co/books?id=67LADwr56IcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Jurado, F (2015) La Formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46 (2008) 89-105 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.pdf>

Kristeva, J. (1978) Semiótica 1.

https://annas-archive.org/slow_download/d236acf23966bd55644b2c2b7e3888ec/0/0

Kurland, D (2005) Lectura crítica versus pensamiento crítico.

http://www.bvs.sld.cu/revistas/mciego/alfin_2012/alfin_folder/2012%20Unidad%205/Bibliograf%EDas/Lect%20B%EIsicas/Lectura_basica_7_Lectura_critica_versus_pensamiento_critico.pdf

Lewin, K. (1946). Resolving Social Conflicts. A Harper International Edition.

https://ia902905.us.archive.org/15/items/in.ernet.dli.2015.197012/2015.197012.Resolving-Social-Conflicts_text.pdf

Linares, A. (s.f.) Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotski. Master en Paidopsiquiatría. Barcelona, España, Universidad Autónoma de Barcelona.

http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf

Macedo, A. (2008) La Intertextualidad cruce de disciplinas humanísticas. *XIHMAI* (3) 5.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953777>

McLaren, P. (2012) La pedagogía crítica y revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales.

<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/La-pedagogia-critica-revolucionaria-McLaren-P.-2012.pdf>

Maya, L. (2011) Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín.

Revista Virtual Universidad Católica del Norte. 34. 162-193.

<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/334/640>

Márquez, M., Valenzuela, J. (2018) Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50).

[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-012)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016) Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje.

https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2018) Lineamientos curriculares, lengua Castellana.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Protección Social. Ciclo de vida.

<https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/cicloVida.aspx>

Miranda, E., Oliveros, E. et al. (2018). El género testimonial como fuente de análisis

literario-histórico, a través de una propuesta didáctica diseñada para segundos años medios [Tesis de grado. Universidad Academia De Humanismo Cristiano]

<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/4621/TPLC%2040.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Monje, A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica.

Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.

<https://www.studocu.com/latam/document/universidad-latina-de-costa-rica/sociologia/moje-carlos-arturo-guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion/4621585>

Morales, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Revista Conrado*, 16(73), 240-247.

<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-240.pdf>

- Núñez, J (2019) Análisis crítico del discurso como metodología de comprensión de las ideologías. *Revista*, 1(4), 505-521.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8054594>
- Ospina, L. (2019) Críticas y protestas en contra del discurso de los medios en Colombia. El Movimiento de Víctimas en contra del canal de televisión RCN. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*. 139. 207-230
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/15864/1/REXTN-Ch139-09-Ospina.pdf>
- Olweus, D. (1989) Acoso escolar: Hechos y medidas de intervención. Research Centre for Health Promotion (Centro de Investigación para la Mejora de la Salud), Universidad de Bergen, Noruega.
- Patiño, A., Rengifo, G., & Lapo, K. (2018). Factores culturales que inciden en el proceso educativo de la escuela “Bolivia Benítez”. *Maestro y Sociedad*, 15(4), 754–768.
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4694>
- Pérez, M (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Recuperado de:
http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf
- Páez, R. (2014). La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- Papalia, D., Martorell, G. (2017) *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill Education.

- Pardo, N. (2011). Aproximación al estado del arte de los estudios críticos del discurso. En J. Ruiz, Aproximaciones interdisciplinarias al estado de los estudios del discurso. 19-50. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
<https://www.scielo.cl/pdf/bfilol/v47n1/art11.pdf>
- Pérez, C. (2018). Lectura y análisis del discurso [Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia] <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11213>
- Pozo, J. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje.
https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=DpuKJ2NI3P8C&oi=fnd&pg=PA11&dq=aprendizaje+cognitivo+segun+autores&ots=4jVqF5RIS3&sig=hq7nMemlVXp3_qffgRx6PWu2xow#v=onepage&q=aprendizaje%20cognitivo%20segun%20autores&f=false
- Ramírez, R.. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Red Académica. (s.f) Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza (IED). <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-tecnico-cedid-guillermo-cano-isaza-ied>
- Restrepo, B. (2003) Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores* (6). 91-104.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400607.pdf>
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, 13-43. Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/el_taller_una_estrategia_para_aprender_enseñar_e_investigar

Rodríguez, P. (2022). Narrativas testimoniales: Recurso multidisciplinar en el fortalecimiento del pensamiento crítico. [Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17949>

Romero, B., Ramírez, M. (2020) Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes.

Pensamiento y acción. 30. 6-20

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/12110/9964

Ruiz, A. (2022). El puente está quebrado, ¿con qué lo curaremos?

<https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2022-07/EI%20puente%20esta%20C%81%20quebrado%20Final%20Digital%20e%20interactivo.%2020-05-22%20%281%29.pdf>

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. México:

Mcgraw-hil.

<http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPIERI.pdf>

Suárez, J. (2018). El género discursivo. Literatura Testimonial. Agenda Cultural. Alma Mater

(250). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/330881>

Soler, S. (2015) Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria. Revista

Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio. 131-160.

https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/analisis_critico_del_discurso_y_educacion_una_interrelacion_necesaria.pdf

Stecher, A. (2010) El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*. 9(1). 93-107. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/308/426>

Tapia, V., Luna, J. (2008) Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista IIPSI* (11) 1, 37-68. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3873/3100>

Taylor, S., Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ediciones Paidós. Buenos Aires. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

Ureña, E. (1978) La teoría crítica de la sociedad de Habermas. La crisis de la sociedad industrializada. Editorial Tecnos. Madrid. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2023/01/1952.-La-teoria-critica-de-la-sociedad-%E2%80%A6-Urena.pdf>

Vallejos, Y. (2008) Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. Perspectiva holística. *Revista Teoría y Praxis Investigativa*. (3)2, 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3700944>

Vallejo, R., Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. REDHECS. Revista Electrónica de Humanidades,

Educaciones y Comunicación Social, (4)7, 117-133

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>

Van Dijk, T. (1994). Discurso, poder y cognición social.

<https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Letras/TEXTOS%20DIGITALES%20LING%3%9C%3%8DSTICA/Discurso%20poder%20y%20cognici%C3%B3n%20social.pdf>

Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*,(186), 23-36

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=230577>

Van Dijk, T., Athenea Digital (2002) El análisis crítico del discurso y el pensamiento social.

Athenea Digital(1), 1-7 <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34083/33922>

Valls, W., Zambrano, P. (2015). Análisis de la importancia de la lectura en la sociedad actual.

<https://www.gestiopolis.com/wp-content/uploads/2016/10/analisis-importancia-lectura-so-ciedad-actual.pdf>

Wong, O. (2005). El placer del ocio, Importancia de la lectura en la vida cotidiana.

<http://www.cnfd.unacar.mx/contenido/difusion/acalan36pdf/contenido.pdf>

Zambrano, J. (2019). El relato literario y las narrativas testimoniales como aporte a la construcción de memoria histórica en la escuela. [Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia] <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11651>

Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura.

http://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf

<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>

Anexos

Anexo 1: Encuesta de caracterización.

CARACTERIZACIÓN ESTUDIANTES IED GUILLERMO CANO

Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es tu nombre?

2. ¿Cuántos años tienes?

3. Género

Masculino

Femenino

4. ¿Con quién vives?

5. ¿Cuál es el nombre de tu barrio?

6. Tú o tu familia pertenecen a uno de los siguientes grupos:

Víctimas del conflicto armado ____
 Actores del conflicto armado ____
 Indígenas ____
 Comunidades negras o afrodescendientes ____
 Extranjeros ____
 Otra __ ¿Cuál? _____
 Ninguna ____

7. ¿Cuál es el nivel de escolaridad alcanzado por tus acudientes?

- Primaria incompleta
 Bachillerato completo
 Bachillerato incompleto
 Técnico o tecnológico completo
 Técnico o tecnológico incompleto
 Universitario completo
 Universitario incompleto
 Sin escolaridad

8. ¿Qué haces en tus tiempos libres?

- Salir con amigos
 Ver televisión
 Escuchar música
 Ejercicio
 Leer
 Tareas
 Dormir
 Otros: _____

9. ¿Qué tipo de música escuchas?

- Reggaeton
 Salsa
 Techno
 Guaracha
 Pop
 Rock
 Rap
 Otros:

10. ¿Qué tipo de contenido audiovisual es de tu preferencia?

- Tutoriales
- Documentales
- Series
- Películas
- Telenovelas
- Realities
- Vídeos en Tik Tok, Instagram, Facebook, Youtube
- Otros: _____

11. ¿Cuál es tu asignatura escolar de preferencia?

- Español
- Inglés
- Matemáticas
- Ciencias Sociales
- Educación física
- Ciencias naturales
- Educación artística

12. ¿Te gusta leer?

- Sí
- No

13. Justifica tu respuesta a la anterior pregunta.

14. Cuáles de los siguientes tipos de textos te gustaría leer o lees:

- Comics
- Noticias
- Cuentos o fábulas
- Novelas
- Crónicas o relatos
- Poesía
- Otros: _____

15. ¿Ves noticias?

- Sí
- No

16. Justifica tu respuesta de la pregunta anterior

17. Por cuál medio crees que es más fácil ver o conocer noticias:

- Noticieros
- Periódicos o revistas
- Redes sociales
- Internet

18. Tienes conocimiento sobre lo sucedido en el conflicto armado en Colombia:

- Sí
- No

19. ¿Qué conoces del conflicto armado en Colombia?

20. ¿Conoces a alguien que haya estado involucrado en el conflicto armado

colombiano?

- Sí
- No

21. ¿Conoce o ha escuchado algo referente al informe final de la comisión de la verdad, que habla de lo sucedido en el conflicto armado colombiano?

- Sí
- No

Anexo 2: Taller Diagnóstico

Actividad 1

En esta actividad, te pedimos que leas con atención el texto “Eso a uno no lo dejaba dormir”, tomado del volumen testimonial del Informe Final de la Comisión de la Verdad, y respondas las preguntas que se presentarán posteriormente. Este texto es una narrativa emotiva y profunda que relata las experiencias de algunas víctimas del conflicto armado en nuestro país.

La prueba tendrá dos momentos:

- En el primer momento tendrán 15 minutos para leer atentamente el texto y hallar las ideas más importantes de este.
- En el segundo momento tendrán 35 minutos para responder las preguntas con base en el mismo.

Eso a uno no lo dejaba dormir

Allá comenzó así, todo era tranquilo, todo era tranquilo. Vivíamos en armonía, vivíamos felices en nuestro pueblo. Hasta un día que llegaron los guerrilleros, que nos dijeron: «Comenzó la gente a hablar; se mira harto Ejército por ahí, hay Ejército».

En la noche atacaban las puertas. Que uno tenía que salir a reunión, que era la guerrilla. Eso sería por ahí el 88. De cada casa tiene que salir uno, por las buenas o como sea. A uno le da muchísimo miedo salir. La guerrilla decía que ellos iban a andar por ahí rondando, que todos ellos iban a estar.

Que los que robaban cosas, mejor dicho, que se compusieran o los componían. Pero el miedo era también con el Ejército. Cada nada caía el Ejército al pueblo y preguntaba que, si habíamos mirado a la guerrilla por aquí, y a uno le tocaba decir que no porque si decía que sí, eso era peligroso, lo mataban. Y el Ejército se enojaba. «Ni que no supiéramos que han salido a reuniones. Tal vez matando unos dos, tal vez así avisan». Decían «uno cómo va a creer que ustedes no iban a mirar guerrilla».

Mejor no hablar nada ni con guerrilla ni con el Ejército. Esa zozobra, esa zozobra. Mi esposo tenía un carrito. Por la noche llegaba la guerrilla y le decía «tiene que hacernos un viaje». Y eso sí era obligado, ¡obligado! Eso nos azaraba, nos azaraba. Un día mi esposo se enojó, dijo que no, que él ya no se iba a dejar de coger de madre. Que, si era de él, que lo mataran. Me llené de susto. Me tocaba acompañarlo porque me daba cosa que se fuera solo. De pronto le pasaba algo por allá.

Como mis hijos entraron a la escuela, comenzaron a jugar con los otros niños, que a los guerrilleros. Con el palo de metralleta ¡ta, ta, ta, ta! Se hacían grupos: unos el Ejército y otros la guerrilla, y se echaban así jugando. Era de juegos. De juego en juego eso les termina gustando. Por eso pensamos que teníamos que salir del pueblo porque cuando crecieran uno no sabía, ¿qué tal que les diera porno estudiar, por meterse a los grupos armados?

Uno no recuerda el nombre de los comandantes porque una vez iba uno, otra vez iba otro, otra vez otro. Era mejor no saber. «Entre menos se sepa, más vive uno», decía mi esposo. Yo optaba por eso, por lo menos. Mejor no saber. Así era allá. Nosotros vivíamos donde pasa la gente pa arriba y pa abajo. Y cada que oía pasos eso era una palpitación, eso era una angustia. Por ahí andaban, y a uno eso no lo dejaba dormir.

Preguntas:

1. Con sus palabras, escriba de qué trata el texto.
2. Cuando el narrador de la historia menciona “Coger de madre” ¿a qué hace referencia?, describa brevemente su significado.

3. **Marque con una X la respuesta correcta:** Con la expresión: “que se compusieran o los componían” el narrador hace referencia a:

- a. Arreglar algo descompuesto.
- b. Cambiar un comportamiento por sí mismo.
- c. Curar una enfermedad.

4. En algunos territorios del país la presencia de las guerrillas y fuerzas armadas presentan el mismo sentimiento de temor dentro de la población ¿Cuál es su opinión frente al temor expresado en el texto en torno a la presencia de guerrillas y fuerzas armadas en algunos territorios del país?

Anexo 3: Taller género testimonial

TALLER GÉNERO TESTIMONIAL

NOMBRE: _____

- 1. ¿Qué es el género testimonial?
- 2. ¿Cuáles son las características del género testimonial?

Anexo 4: Matriz de análisis y recolección de Corpus

<https://drive.google.com/drive/folders/17MeD9reBLfFV9NmUEpaAILlmeNW4--8C?usp=sharing>

Anexo 5: Matriz conceptual

<https://drive.google.com/drive/folders/17MeD9reBLfFV9NmUEpaAILlmeNW4--8C?usp=sharing>

Anexo 6: Diario de campo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO 9					
Diario N°6	Institución: Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza	Población: 801- Jornada Mañana	Cantidad niños: 34	Fecha: 24-08-23	Hora: 10:30-12:10
Profesor(a) titular: Jonathan Quiroz					
Profesor(a) en formación: Luis Carlos Sierra Poveda					
Objetivo(s) de la investigación en curso: Caracterización saberes previos Género Testimonial					
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	OBSERVACIONES (Síntesis del proceso de descripción)		Análisis Aporte al proceso de investigación en curso		
<p>Saludo inicial a la clase.</p> <p>Organización del curso ya que se iniciará con los talleres de la secuencia didáctica.</p> <p>Contextualización de la actividad a cargo del docente en formación a desarrollar el día de hoy.</p> <p>Exposición por parte del docente en formación sobre el género testimonial y sus características.</p> <p>Luego de la explicación se da paso a hacer el cuestionario compuesto por dos preguntas: ¿Qué es el género testimonial? ¿Cuáles son las características del género testimonial?</p> <p>Posteriormente se da un espacio de reflexión y diálogo sobre el tema del Género Testimonial y como podrían comenzar a relación este con el conflicto armado en Colombia.</p> <p>Finalmente, la clase finaliza al momento de sonar la campana.</p>	<p>Al iniciar la sesión, algunos estudiantes no prestaban atención a las explicaciones dadas por el docente en formación. Sin embargo, se logró conectar con la clase por medio de una actividad integradora o conocida como actividad "rompe hielo"</p> <p>En el espacio de la explicación del Género Testimonial, los estudiantes mostraron respeto por lo mencionado por el docente, sin embargo, sus estados daban a entender no estar prestando atención suficiente a la información dada sobre la definición y las características del tema.</p> <p>Al momento de desarrollar el cuestionario de preguntas, la mayoría de los estudiantes, la mayoría de ellos respondieron por "obligación" y no a conciencia o lo hacían usando copia o sin interés alguno evidenciando preguntas vacías como "no se" o "no recuerdo"</p> <p>Luego de recolectar las respuestas, se propuso un espacio de diálogo y reflexión que conecto en un nivel mayor a los estudiantes, ya que pasó a ser algo más que un tema más por aprender y se convirtió en un momento donde los estudiantes dieron a conocer sus voces y sus ideas sobre el tema del conflicto armado en Colombia y como eso los ha permeado. Aquí se propuso una pregunta ¿Cómo relacionan ustedes el Género Testimonial con el conflicto armado en Colombia? Y se obtuvieron respuestas como "Ayudan a que las personas cuenten sus experiencias" o "También a conocer lo que hicieron los paramilitares y la guerrilla"</p> <p>Finalmente se agradece la sesión y el espacio final que fue uno de los más significativos y que aportaron al proceso de investigación.</p>		<p>De lo anterior, se puede afirmar que esta sesión hay varios recursos o datos que aportaran a esta investigación.</p> <p>El interés o disposición que presentan los estudiantes frente a diferentes actividades y momentos planteados, dan luz para poder desarrollar estrategias que vayan acordes al interés, particularidades y ritmos de los estudiantes y sus contextos.</p> <p>Las voces de los estudiantes, sus ideas y posiciones son determinantes para el proceso de análisis de información en la investigación.</p>		

Anexo 7: Rúbrica de Evaluación

Rubrica para Evaluar Lectura Crítica				
Evalgador	Tema			
Estudiante	Fecha			
Criterio de evaluación	Excelente	Bueno	Aceptable	Bajo
Comprensión Literal	Responde correctamente preguntas que se responden con información explícita del texto.	Responde correctamente la mayoría de las preguntas que se responden con información explícita del texto.	Responde algunas preguntas que se responden con información explícita del texto.	No responde correctamente las preguntas que se responden con información explícita del texto.
Comprensión Inferencial	Responde correctamente preguntas que requieren inferir información del texto de forma clara.	Responde correctamente la mayoría de las preguntas que requieren inferir información del texto de forma clara.	Responde algunas preguntas que requieren inferir información del texto de forma clara.	No responde correctamente las preguntas que requieren inferir información del texto de forma clara.
Comprensión Crítica	Responde correctamente preguntas que requieren análisis y reflexión sobre el texto.	Responde correctamente la mayoría de las preguntas que requieren análisis y reflexión sobre el texto.	Responde algunas preguntas que requieren análisis y reflexión sobre el texto.	No responde correctamente las preguntas que requieren análisis y reflexión sobre el texto.

Anexo 8: Secuencia Didáctica:

<https://drive.google.com/drive/folders/17MeD9reBlFV9NmUEpaAILlmeNW4--8C?usp=sharing>

Anexo 9: Herramienta digital: Kahoot

1 - Quiz

¿Qué es el Género Testimonial?

30 sec

- Una expresión poética ✗
- Es una narración en primera persona por alguien que vivió los hechos ✓
- Es un tipo de novela ✗
- Una historia de fantasía narrada por un tercero ✗

2 - True or false

El Género Testimonial es narrado por un tercero

20 sec

- True ✗
- False ✓

3 - True or false

Los vídeos vistos en la clase anterior hacen parte del Género Testimonial:

20 sec

- True ✓
- False ✗

4 - Quiz

El género testimonial narra:

20 sec

- Sucesos que marcaron la vida de un sujeto ✓
- Historias románticas ✗
- Comedia ✗
- Historias bíblicas ✗

5 - Quiz

¿Qué es el conflicto armado?

30 sec

- Enfrentamiento violento entre 2 o mas grupos armados ✓
- Conflicto por intereses como: Territoriales, sociales y políticas. ✓
- Enfrentamiento por equipos de fútbol ✗
- Enfrentamiento de caracter religioso ✗

6 - Quiz

Algunas causas del conflicto armado son:

20 sec

- Narcotráfico, desigualdad y exclusión social ✓
- Religión, afición a un equipo de fútbol. ✗

Anexo 10: Taller: Dani No se vaya

Dani, no se vaya

Yo sabía que ese día, que preciso él estaba arreglado y perfumado... es que iba y se miraba al espejo y se hacía así, como dos palmadas en la mejilla. «¿Cierto mami que estoy lindo?», me dijo. «Siempre eres lindo». «Pero dígame que estoy, mejor dicho, lo máximo, porque yo necesito irme a entregar la hoja de vida». Golpearon la ventana. Era Pedro Gámez –puedo decir el nombre–. Un exmilitar que era reclutador, mejor dicho. Pero yo en el momento no sabía nada. Yo ya lo había visto en dos ocasiones, y cuando lo veía, algo me decía que ese señor era malo. Mejor dicho, no me parecía, como que había algo que no. El problema que tengo cuando alguien no me cae bien es que no le dirijo ni la palabra. Y lo miro mal. Y eso hice ese día. El hombre golpeó la ventana y yo le dije «Daniel no está». Claro, Daniel alcanzó a escuchar porque él estaba en la cocina. Supuestamente iba hacer el desayuno para que desayunáramos juntos. «¿Daniel, usted se va ir con ese señor?». «Ay, mami, ¿usted cómo se pone a hablar del señor? Él es el que me está ayudando a conseguir el trabajo. Usted no debe criticar a una persona que ni siquiera conoce». «Precisamente», le dije. «Daniel, ¿usted cómo se va a ir con ese señor? Hay algo en ese señor que no cae, no me sienta bien. Daniel, ¿usted se va con ese señor?». Me senté en el mueble. Estaba cansada, pensando en lo que Daniel iba a hacer. Él se puso una chaqueta, se perfumó, se arrodilló y puso la cabeza acá en mi regazo. «Mami, yo te quiero mucho y yo sé que me va salir ese trabajo. No quiero que trabajes más. Yo me hago cargo de los gastos». «No», le dije, «pero por qué, si yo todavía puedo seguir trabajando». «Es que no me gusta verla trasnochada». Se sentó conmigo en el mueble y me dijo: «Mami, dame la bendición». «Dani, no se vaya, quédese conmigo y más bien dormimos un ratico. Me acompaña y dormimos». «No, mami. Yo ya le di la palabra a él. La hoja de vida uno va y la entrega, y ya regreso». «No, eso llene otra y deje esa ahí, y yo miro cómo le ayudo». Cuando yo me despedí de él, sentí como que algo me dolía, como que yo decía «Dios mío, pero ¿qué pasará?». Como... que Dios lo bendiga y todo eso, pero, no sé, algo sentí. Como que yo lo cogía de esa mano y no lo quería dejar salir. No lo quería dejar salir. «Cuide mucho a las niñas, a mis hermanas», me dijo. «Tranquila, que ese trabajo va ser para mí». Fueron a recoger al hijo de Rubiela, al niño de María Sanabria, que tenía quince años. O sea, recogieron a Daniel y después empezaron a recoger a los otros. El miércoles y el viernes Daniel llamó a mi hija Angie a las once y media de la mañana. «¡Oiga!, ¿usted dónde está? Mire que estamos angustiados», le dijo ella. «Usted nunca se quedaba en la calle. Por favor dígame dónde está y lo recogemos». «¡Ay, no! Si yo pudiera decirle», dijo, y díque la voz se le escuchaba como entrecortada, como cuando uno está como asfixiado de tanto caminar. «Pero deme la dirección y yo voy. Nosotros vamos y lo recogemos de alguna manera». «Dígale a mi mami que yo no voy a poderle cumplir la promesa. Ustedes por favor cuídense mucho, cuiden a mi mamá. Yo las quiero muchísimo». «Nosotros vamos y lo recogemos de alguna manera». «¡Ay, no, si yo pudiera decirle! Más bien pónganse juiciosas cuiden a mi mamá». Y cuando él estaba diciendo eso le cortaron la llamada. Era un número desconocido. Ese no era su número.

TALLER “DANI, NO SE VAYA”

NOMBRE: _____

1. ¿Cuáles son las particularidades del relato y el lenguaje que allí se usa?
2. ¿El relato testimonial leído con anterioridad se puede interpretar como una denuncia de una problemática social del conflicto armado en Colombia? Justifique su respuesta
3. ¿Se puede identificar la identidad social de quien narra los hechos con base en el lenguaje empleado? Justifique su respuesta
4. ¿De qué manera los hechos narrados se ven reflejados y/o tienen consecuencias en la actualidad?

Anexo 11: Taller Final ACD

Taller Análisis Crítico del Discurso

Estudiante:

Título del Relato:

Fase I:

1. Seleccionar y leer detalladamente un relato testimonial del informe final de la Comisión de la Verdad, del tomo testimonial titulado: “Cuando los Pájaros no Cantaban” (No menor a una página)
2. ¿Qué palabras o enunciados específicos ayudan al lector a sentirse interesado por el relato elegido? ¿Por qué? Transcribalas.
3. ¿Quién cuenta la historia? Ejemplo: Víctima, Fuerzas militares, guerrillas o paramilitares etc.
4. Identificar los adjetivos y adverbios utilizados.
5. ¿Cuál es la problemática que expone el relato? Ejemplo: Desplazamiento, desaparición forzada, falsos positivos etc.

Fase II:

1. A partir del texto seleccionado, es posible identificar ciertas prácticas o grupos en el marco del conflicto armado en Colombia. Ubíquelas en la siguiente tabla y use una fuente de información que justifique su respuesta:

Unidades de Análisis					
Nombre:		Nombre:		Nombre:	
Fragmento texto	Fuente de información	Fragmento texto	Fuente de información	Fragmento texto	Fuente de información

2. Qué representaciones sociales se tienen sobre estos hechos y grupos en la actualidad? Use fuentes de información para justificar su postura.
3. Haga una representación de su preferencia (Dibujo, Carta, Poema etc.) donde plasme las prácticas sociales y posibles muestras de dominación de poder que se hayan vivido en el marco del conflicto armado en Colombia.

Fase III:

1. Relacione el relato leído con un hecho similar que usted haya presenciado o del cual tenga conocimiento y utilice fuentes de información y responda la siguiente pregunta: ¿Cómo cree que el conflicto armado en Colombia ha afectado a las generaciones más jóvenes y qué medidas son necesarias para mitigar ese impacto?

Nota: Recuerde que tanto para la fase II y III usted debe hacer uso de diferentes fuentes de información para argumentar las posturas o ideas que usted exponga respondiendo las diferentes preguntas de cada apartado.