



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Modelos contextuales de lectura y escritura: propuesta pedagógica para el desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes universitarios

Yurlenis Andrea Vera Diettes

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Comunicación Humana
Bogotá D. C., Colombia
2016

Modelos contextuales de lectura y escritura: propuesta pedagógica para el desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes universitarios

Yurlenis Andrea Vera Diettes

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Educación

Directora:

Magister Rita Flórez Romero)

Codirector:

Magister Nicolás Arias Velandia

Línea de Investigación:

Comunicación y educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Comunicación Humana

Bogotá D. C., Colombia

2016

Cada día es una conquista

Agradecimientos

A mis padres, Fabio y Elsa, y mis hermanas Johanna y Melissa, por su amor traducido siempre en hechos: incondicional, irreplicable e imprescindible. A Nicolás Arias y Rita Flórez, mis profesores, quienes creyeron en mis ideas desde el primer día y me apoyaron hasta el último de ellos: su confianza y apoyo irrestricto me permitieron ser libre para expresarme y construir un trabajo serio y comprometido. A la Universidad Nacional de Colombia, especialmente al Departamento de Lingüística, por brindarme la oportunidad de trabajar en este proyecto académico y profesional.

A mis estudiantes, quienes fueron mis grandes maestros, que me animaron a tomar las decisiones para estar a la altura de sus enormes capacidades. A Mabel, colega y “amiga mía”, por siempre estar dispuesta a escuchar mis locuras y dedicarme esas largas horas de catarsis: las mismas que lograron espantar fantasmas y aclarar el camino una y otra vez. A Juan, mi esposo, por hacerme fuerte de todas las maneras posibles.

Y finalmente, a Emiliano, mi hijo, por ser mi motor, mi razón y mis ganas incontenibles de luchar y ser mejor cada día, de levantarme cada vez que caigo, de no rendirme nunca.

Resumen

Esta investigación plantea una propuesta pedagógica basada en el concepto de *modelos contextuales* (Van Dijk T. A., 2012), teniendo en cuenta algunos niveles y dimensiones del Análisis Crítico del Discurso (ACD) desde su enfoque sociocognitivo. Como objetivo principal, se buscó fortalecer los procesos de lectura y escritura de estudiantes universitarios de primeros semestres, y específicamente, mejorar el desarrollo de competencias argumentativas a partir de un proceso de comprensión y composición por niveles de análisis (*discursivo, ideológico y contextual*). Respecto a la metodología de investigación, se formuló un estudio de investigación-acción que apeló a un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos en el aula; en el cual participaron 20 estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, durante un total 16 semanas consecutivas. Como conclusión, a partir de la triangulación de los resultados obtenidos, se pudo establecer que los *modelos contextuales*, eje fundamental para abordar procesos de lectura y escritura, constituyen un importante paradigma para fortalecer competencias argumentativas y, asimismo, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes y docentes.

Palabras clave: propuesta pedagógica, modelos contextuales, análisis crítico del discurso, lectura, escritura y competencias argumentativas.

Abstract

The aim of this research was to establish a relationship between a pedagogical proposal based on key concepts from the Critical Discourse Analysis (CDA) by using the theory of *contextual models* (Van Dijk T. A., 2012) and the processes of reading and writing. By doing so it was proposed to improve the development of argumentative competences of higher education students by establishing an active compositional writing process. Three conceptual categories were defined for the proposal, which are also the levels of analysis. These are: *discursive*, *cognitive* and *contextual*, from a socio-cognitive approach to the CDA. Through the analysis of these three levels in students' compositions it was possible to observe the changes that occurred after the experience. In respect to the research methodology, an action research project was formulated which used both qualitative and quantitative analyses of the data obtained in the classroom. 20 students from Universidad Nacional de Colombia (Bogotá Campus) participated in the study for a total of 16 consecutive weeks. As a conclusion, this research suggests from its findings that the contextual models used for reading and writing constitute an important paradigm for strengthening the argumentative competences in students and, additionally, improving the processes of teaching and learning in students and teachers.

Keywords: pedagogical strategy, contextual models, Critical Discourse Analysis, reading, writing and argumentative competences.

Contenido

| | |
|--|-----------|
| LISTA DE FIGURAS | IX |
| LISTA DE TABLAS | X |
| LISTA DE IMÁGENES | XI |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1. CAPÍTULO 1 | 3 |
| 1.1 PROBLEMA | 3 |
| 1.1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 3 |
| 1.2 ANTECEDENTES | 6 |
| 1.2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN | 6 |
| 1.2.2 ANTECEDENTES DE PROPUESTAS DE ENSEÑANZA | 14 |
| 1.3 JUSTIFICACIÓN | 19 |
| 1.4 OBJETIVOS | 28 |
| 1.4.1 OBJETIVO GENERAL | 28 |
| 1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 28 |
| 2. CAPÍTULO 2 | 29 |
| 2.1 MARCO TEÓRICO | 29 |
| 2.1.1 LECTURA Y ESCRITURA | 29 |
| 2.1.2 LENGUAJE, COGNICIÓN Y SOCIEDAD: IMPLICACIONES EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA | 35 |
| 2.1.3 PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CONTEXTO: LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD | 41 |
| 2.1.4 ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO CRÍTICO | 53 |
| 2.2 PROPUESTA PEDAGÓGICA | 59 |
| 2.2.1 COMUNICACIÓN DISCURSIVA | 59 |
| 2.2.2 PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: LO DISCURSIVO. | 62 |
| 2.2.3 SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: LO COGNITIVO | 64 |
| 2.2.4 TERCER NIVEL DE ANÁLISIS: LO CONTEXTUAL | 66 |
| 2.2.5 LOS MODELOS CONTEXTUALES DE LECTURA Y ESCRITURA | 70 |
| 3. CAPÍTULO 3 | 72 |
| 3.1. METODOLOGÍA | 72 |
| 3.1.1 CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO | 72 |
| 3.2 PARTICIPANTES | 76 |
| 3.2.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS | 77 |
| 3.3 PROCEDIMIENTO | 80 |
| 3.3.1 FASE UNO: DIAGNÓSTICO | 81 |
| 3.3.2 FASE DOS: APROPIACIÓN DE LA PROPUESTA | 81 |
| 3.3.3 FASE TRES: APLICACIÓN DE LA POSPRUEBA | 83 |
| 3.3.4 FASE TRANSVERSAL: DESARROLLO DEL ENSAYO ARGUMENTATIVO | 83 |
| 3.4 ANÁLISIS DE DATOS | 84 |
| 3.4.1 ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS | 85 |
| 3.4.2 ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS | 88 |
| 3.4.3 TRIANGULACIÓN | 90 |
| 4. CAPÍTULO 4 | 91 |
| 4. RESULTADOS | 91 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS | 91 |
| 4.1.2 RESULTADOS CUALITATIVOS | 105 |
| TERCER NIVEL DE ANÁLISIS: CONTEXTUAL | 113 |
| PRODUCCIÓN | 113 |
| 4.1.3 TRIANGULACIÓN | 117 |
| 5. CAPÍTULO 5 | 119 |
| 5.1 CONCLUSIONES, DISCUSIONES Y REFLEXIONES | 119 |
| 5.1.1 CONCLUSIONES | 119 |
| 5.1.2 DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES | 120 |
| BIBLIOGRAFÍA | 123 |
| ANEXOS | 132 |
| ANEXO 1 | 132 |
| ANEXO 2 | 136 |
| ANEXO 3 | 138 |
| ANEXO 4 | 140 |
| ANEXO 5 | 141 |
| ANEXO 6 | 144 |
| ANEXO 7 | 153 |
| ANEXO 8 | 155 |
| ANEXO 9 | 159 |
| ANEXO 10 | 161 |
| ANEXO 11 | 166 |
| ANEXO 12 | 176 |
| ANEXO 13 | 178 |
| ANEXO 14 | 180 |
| ANEXO 15 | 186 |
| ANEXO 16 | 189 |

Lista de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Áreas evaluadas en las pruebas nacionales e internacionales..... | 23 |
| Figura 2. Competencias en torno a la lectura y la escritura evaluadas por diferentes pruebas nacionales e internacionales | 25 |
| Figura 3. Relación entre los conceptos de lectura y escritura..... | 34 |
| Figura 4. Modelo de la comunicación discursiva teniendo en cuenta tres niveles de análisis | 61 |
| Figura 5. Categorías discursivas en los tres niveles de análisis | 69 |
| Figura 6. La investigación empírica como proceso circular | 75 |
| Figura 7. Fases de investigación..... | 84 |
| Figura 8. Resultados del nivel intratextual - Preprueba | 92 |
| Figura 9. Resultados del nivel intratextual - Posprueba..... | 93 |
| Figura 10. Resultados del nivel intertextual - Preprueba | 94 |
| Figura 11. Resultados del nivel intertextual - Posprueba..... | 95 |
| Figura 12. Resultados del nivel extratextual - Preprueba | 96 |
| Figura 13. Resultados del nivel extratextual - Posprueba..... | 97 |
| Figura 14. Macroestructura texto argumentativo preprueba – participante 1 | 98 |
| Figura 15. Macroestructura texto argumentativo posprueba – participante 1 | 99 |
| Figura 16. Macroestructura texto argumentativo preprueba – participante 2 | 100 |
| Figura 17. Macroestructura texto argumentativo preprueba – participante 2 | 101 |
| Figura 18. Resultados sobre los hábitos de lectura | 102 |
| Figura 19. Resultados sobre los hábitos de escritura | 103 |
| Figura 20. Resultados sobre el uso de los medios de comunicación..... | 104 |
| Figura 21. Resultados sobre el uso de las redes sociales | 104 |

Lista de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Lectura crítica y lectura acrítica | 47 |
| Tabla 2. Niveles de evaluación | 50 |
| Tabla 3. Primer nivel de análisis | 62 |
| Tabla 4. Segundo nivel de análisis | 64 |
| Tabla 5. Tercer nivel de análisis..... | 66 |
| Tabla 6. Rejilla evaluación textos argumentativos..... | 85 |

Lista de imágenes

| | |
|--|-----|
| Imagen 1. Análisis macroestructural de uno de los textos fuente | 105 |
| Imagen 2. Análisis superestructural de uno de los textos fuente | 108 |
| Imagen 3. Ejemplo del segundo nivel de análisis | 109 |
| Imagen 4. Ejemplo del tercer nivel de análisis, actividad 1 | 111 |
| Imagen 5. Ejemplo del tercer nivel de análisis, actividad 1 | 112 |
| Imagen 6. Ejemplo tercer nivel de análisis, actividad 1..... | 113 |
| Imagen 7. Ejemplo de tercer nivel de análisis, actividad 2..... | 113 |

Introducción

En la actualidad existe una vasta circulación de documentos referidos al tema de la lectura y la escritura en la educación superior. Entre tesis, monografías, artículos de revisión y de reflexión, y manuales, se ha establecido un importante acervo teórico, producto de la investigación en este campo de estudio. Sin embargo, de acuerdo con la propia comunidad científica y según lo señala Paula Carlino (2013), en él aún se detecta un disenso entre aspectos fundamentales como aprender, enseñar, leer y escribir, lo cual arroja resultados dispares dependiendo del investigador como de los participantes. En ese sentido, este documento pretende plantear, de forma detallada, una propuesta pedagógica basada en niveles de análisis discursivo, teniendo en cuenta algunos conceptos relevantes de los niveles y las dimensiones del Análisis Crítico del Discurso (ACD).

La propuesta pedagógica diseñada en esta investigación, toma en consideración distintos aspectos relevantes. En primer lugar, el eje fundamental son los *modelos contextuales*, como modelos mentales que responden a estructuras discursivas abstractas en las cuales se representan distintas situaciones comunicativas, en construcción continua y constante interpretación (Van Dijk T. A., 2012). Por otra parte, dentro de la misma se encuentran reunidos aportes desde la lingüística textual, la lingüística cognitiva y el Análisis Crítico del Discurso (desde su enfoque sociocognitivo), lo cual permite vislumbrar una perspectiva dialógica con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Y, finalmente, la propuesta gira en torno a niveles de análisis (discursivo, cognitivo y contextual), los cuales promueven en los estudiantes un conocimiento y apropiación de estructuras discursivas, específicamente argumentativas, para llevar a cabo textos con estas características.

Para tal fin, en este trabajo se llevó a cabo una investigación-acción de la labor pedagógica del docente, de enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo). Dicha propuesta tuvo una ejecución de 16 semanas y contó con la participación de 20 estudiantes de primer semestre de las carreras Lingüística y Filología clásica, de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Con respecto a su ejecución, se definieron distintos instrumentos metodológicos que permitieron evaluar la propuesta, a saber: una prueba de lectura y escritura al inicio y al final del trabajo de campo, el cual permitió evaluar el avance en sus competencias argumentativas; una encuesta que permitió considerar

aspectos sociodemográficos de los participantes así como hábitos y prácticas lectoras y escritoras; y finalmente, distintos talleres de lectura y escritura que buscaban fortalecer las competencias argumentativas de los estudiantes a partir del análisis discursivo de distintos tipos de texto.

Dentro de los resultados, resaltan dos aspectos importantes. El primero, que los modelos contextuales son autónomos, dinámicos y continuos en cada estudiante. Y segundo, que dichos modelos son capaces de trascender las prácticas de aula basadas en la interpretación contextualizada y argumentada de un texto (Van Dijk T. A., *Discurso y Contexto*, 2012), pues proporcionan a los alumnos un enfoque crítico que logra fortalecer sus competencias argumentativas en los procesos de lectura y escritura.

En suma, para establecer la presentación de la investigación, este informe se organiza en cinco capítulos de la siguiente manera. En primer lugar, en el capítulo uno, se expone el problema de investigación el cual incluye planteamiento y antecedentes (de investigación y de propuestas de enseñanza); además, se explica la justificación y los objetivos del proyecto. A continuación, el capítulo dos presenta el marco conceptual que articula las distintas nociones que enmarcan este trabajo en tres apartados: lectura y escritura; lenguaje, cognición y sociedad; prácticas educativas en contexto; y análisis crítico del discurso. Y además, el planteamiento de la propuesta pedagógica basada en modelos contextuales de lectura y escritura para mejorar las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios. El tercer capítulo, por su parte, describe la metodología de investigación, caracteriza los participantes, y describe tanto el procedimiento como la estrategia de análisis de los datos. Para finalizar, en los capítulos cuatro y cinco se presentan los resultados, las conclusiones y discusiones, así como algunas reflexiones, respectivamente. Los anexos están compuestos por cada uno de los formatos que hicieron parte de la propuesta pedagógica, desde pruebas, talleres, encuestas y guías de evaluación.

1. Capítulo 1

1.1 Problema

1.1.1 Planteamiento del problema

La gran mayoría de estudiantes que ingresan a la universidad en Colombia, lo hace con altas expectativas de superar exitosamente esta nueva etapa académica. Desde el inicio están inmersos en un largo proceso educativo donde se promueve el aprendizaje por competencias y se espera que desarrollen un conjunto de habilidades comunicativas que les permitan escalar nuevos niveles educativos cada vez más complejos y especializados. Como herramienta de medición, el Estado ha implementado una serie de pruebas¹ con el objetivo de revisar los avances de los estudiantes frente a las metas de calidad propuestas por el Ministerio de Educación (MEN) en el Plan Decenal de Educación. No obstante, según el Diagnóstico de Calidad Educativa² (2008), los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, con respecto a las competencias de estudiantes de distintos niveles en áreas básicas, exponen una realidad que llama la atención.

Según las cifras que se tienen a la fecha, los niveles de competencia en lenguaje alcanzados por los estudiantes al terminar su ciclo básico y medio, presentan un desarrollo intermedio que, paradójicamente, disminuyen en la medida que avanza su proceso educativo. De acuerdo con el MEN (ICFES, 2013), a nivel nacional, los resultados de las diferentes pruebas a través del ICFES, arrojan los siguientes datos: en primer lugar, el 84% de los estudiantes de quinto grado se ubica en el nivel medio de lectura inferencial (nivel C); mientras en noveno lo hace el 73%. Por otra parte, en cuanto a los resultados del examen de Estado por niveles de competencia, aunque el 61% realiza lectura inferencial, al finalizar la educación superior los estudiantes no superan lo alcanzado en la educación básica y media; sólo el 15% de los universitarios (correspondientes a 31 programas evaluados, de los cuales sobresalen carreras como

¹ Dentro de las pruebas que avala el MEN, como estandarizadas de carácter público, todas están diseñadas y ejecutadas por el ICFES, identificadas como pruebas SABER; mientras existen otras tres de referencia internacional: PISA, SERCE y TIMSS. En esta investigación, por considerarlas de mayor pertinencia para el estudio, en el apartado de la Justificación se analizarán cada una de ellas exceptuando las pruebas TIMMS. La razón fundamental radica en que esta se encuentra por fuera del dominio de estudio teniendo en cuenta que se trata de un Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias.

² Este es un apartado que se encuentra en el Plan Sectorial de Educación 2006-2010 el cual expone el desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales de aplicación periódica aplicadas por el Ministerio de Educación.

ingenierías, arquitectura y ciencias de la salud) logran un nivel alto de competencia lectora. Además, a nivel internacional, Colombia sigue ubicada muy por debajo del promedio. De acuerdo con las pruebas internacionales estandarizadas (teniendo en cuenta los resultados asociados con las áreas académicas y las habilidades evaluadas), los estudiantes evaluados alcanzan niveles medios de desempeño en comparación con América Latina y el Caribe, y un nivel bajo respecto a países desarrollados³.

Dado lo anterior, el Gobierno Nacional ha establecido una política educativa desde el Plan Decenal de Educación (2006-1016) en la que uno de los 10 temas a tratar es el del *fortalecimiento de los procesos lectores y escritores*. En ese sentido, para que en la Universidad se *garantice “el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano”*, se han implementado distintas estrategias como asignaturas obligatorias enfocadas en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, la promoción de cursos nivelatorios de lectoescritura o programas institucionales que favorecen estos procesos⁴.

Ahora bien, teniendo en cuenta la autonomía de las instituciones de educación superior, la universidad tiene el derecho de organizar y desarrollar libremente sus programas académicos, así como de definir y estructurar sus labores formativas, docentes, científicas y culturales, lo cual permite a los docentes definir desde los contenidos programáticos, la metodología, el enfoque y la didáctica de las diferentes asignaturas. A la par, se cuenta con un gran conjunto de publicaciones que incluye desde manuales —donde se exponen talleres de lectoescritura—, como investigaciones producto de experiencias en el aula en torno a dichos procesos⁵. Sin embargo, llama la atención que aún por encima del tratamiento del tema y la divulgación del mismo, los indicadores en las evaluaciones sigan

³Datos suministrados por el ICFES, organismo encargado de evaluar el sistema educativo colombiano. De conocimiento público y fácil acceso en internet a través de su página: www.icfes.gov.co

⁴ Por ejemplo, la Universidad Nacional de Colombia, además de contar con asignaturas obligatorias como Taller de comprensión y producción de textos, Comunicación oral y escrita, Español funcional, o cursos nivelatorios de Lectoescritura, también estableció desde el año 2013 el Programa de Lectura y Escritura Académicas LEA en la UN concebido para el fortalecimiento de competencias comunicativas académicas (lectura y escritura) en español a través de los currículos. Este tiene como objetivo principal: “Fortalecer los procesos de lectura y escritura académicas en los estudiantes de todas las sedes de la Universidad Nacional de Colombia a través de las diversas prácticas educativas (pedagógicas, didácticas, de aprendizaje, gestión curricular y formulación de política institucional, entre otras) que constituyen los currículos”, lo cual busca articular contenidos específicos de cada campo disciplinar con procesos de fortalecimiento de competencias comunicativas, específicamente de lectura y escritura.

⁵ Algunos de los más relevantes a nivel nacional e internacional, relacionados con el tema de lectura y escritura, se podrán revisar sucintamente en el apartado Antecedentes de esta misma investigación.

arrojando una tendencia en el país que está en contravía de las acciones propuestas a nivel académico.

De ahí que se continúe haciendo hincapié sobre la importancia de propiciar herramientas didácticas que apunten hacia el abordaje de procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto. Por ejemplo, temas tan relevantes como la *alfabetización académica* o *literacidad académica* —que en los últimos años cobra cada vez mayor relevancia—, hacen hincapié en la gestión de la ideología en los discursos a la luz de procesos de lectura y escritura (Cassany, 1989, 1995, 1999, 2006, 2011, 2013; Carlino, 2013, 2011).

Dado lo anterior, resulta trascendental establecer prácticas pedagógicas que permitan legitimar la identidad de los estudiantes a la luz de un contexto específico y eviten la mera transmisión y reproducción de significados. Para ello, se deben promover experiencias que no se queden en el activismo sino que se fundamenten en *lo crítico*, entendido como la comprensión de ideologías y la construcción de posturas individuales, contextualizadas y argumentadas. Por esa razón, este trabajo plantea como hipótesis que son los *modelos contextuales* (Van Dijk T. A., 2012), entendidos como *modelos mentales* que elaboran los estudiantes, aquellos que les permitirá fortalecer, en este caso, sus competencias argumentativas a la hora de leer y escribir textos bajo esta organización y estructura discursiva. De la cual surge, inmediatamente, la siguiente pregunta:

¿Es posible mejorar las competencias argumentativas de los estudiantes poniendo en práctica una propuesta pedagógica basada en *modelos contextuales de lectura y escritura* por medio de niveles de análisis los cuales toman en cuenta dimensiones del Análisis Crítico del Discurso?

Con base en lo anterior, en este estudio se caracterizarán los efectos que tuvo la implementación de una propuesta pedagógica por medio de la cual se busca que los estudiantes mejoren sus competencias argumentativas a partir del abordaje de tres dominios de análisis propuestos: *lo discursivo*, *lo ideológico* y *lo contextual* de manera acumulativa e interrelacionada en los textos argumentativos que leen y escriben. De esta manera, se priorizan los *modelos mentales* o *modelos contextuales de lectura y escritura* de cada estudiante, y su adecuación en cada momento del proceso.

1.2 Antecedentes

Teniendo en cuenta el acrecentado interés nacional e internacional por la lectura y la escritura, por explicar y discutir qué son, cómo son y por qué son importantes dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, es posible encontrar un gran acervo de literatura referente al tema. Por esa razón, para conseguir un acercamiento apropiado al problema que convoca esta investigación, en este apartado se llevará a cabo una presentación de algunos de estos documentos.

En ese sentido, se exponen dos líneas de revisión de antecedentes, una referente a los antecedentes de investigación y otra, los antecedentes metodológicos o sobre las propuestas de enseñanza de lectura y escritura. En los primeros se abordarán algunas investigaciones concernientes al tema, adelantadas en los últimos años por la comunidad académica en los distintos niveles educativos, las cuales han sido divulgadas de manera sistemática en revistas, memorias o libros especializados. Seguidamente, se presentarán algunos de los más representativos manuales que exponen propuestas de enseñanza-aprendizaje en lectura y escritura, dirigidos no solo a estudiantes y docentes, sino a cualquier interlocutor que desee mejorar dichas prácticas comunicativas. Esto tiene como objetivo identificar los enfoques teóricos y pedagógicos que abordan las diferentes investigaciones con respecto a la lectura y la escritura. En suma, cada uno fue pieza clave en el engranaje de la investigación, en la medida que dio soporte y, permitió contrastar y evaluar los hallazgos obtenidos en esta propuesta.

1.2.1 Antecedentes de investigación

Investigación, lectura y escritura

Cisneros Estupiñán y Muñoz Dagua (2014) llevan a cabo una recopilación, análisis y síntesis de numerosas investigaciones sobre la lectura y la escritura en la Universidad, divulgadas en países hispanohablantes entre 1990 y el 2012.

Los diferentes estudios que allí se encuentran están categorizados en seis tipos: primero, textos referidos a la relación lectura, escritura currículo; segundo, textos sobre prácticas lectoras; tercero, textos relacionados con prácticas escriturales; cuarto, textos que integran lectura, escritura y tecnologías de la información y la comunicación; quinto, textos referidos a lectura y escritura como interacción social; y, finalmente, géneros en las prácticas de lectura y escritura.

Ahora bien, en este documentos se tendrá en cuenta únicamente tres de las categorías consideradas de mayor relación con el tema que nos ocupa.

En primer lugar, con respecto a los *textos referidos a la relación lectura, escritura currículo*, aquellos que “tienen como característica central la presentación de propuestas que surgen de la necesidad de utilizar la lectura y la escritura como instrumentos de reflexión y recursos indispensables para la organización del currículo en las distintas áreas de conocimiento” (Cisneros Estupiñan & Muñoz Dagua, pág. 54) resaltan los siguientes trabajos:

La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria es el título del estudio adelantado por Alejandro Ulloa Sanmiguel y Giovanna Barrios (2004). En él se propuso indagar las transformaciones de los modos de leer y escribir de jóvenes universitarios. Para ello, evaluaron el desempeño en lectura y escritura de estudiantes de la Universidad del Valle a partir de la elaboración de textos expositivos y argumentativos. Para su valoración los docentes revisaron las capacidades que tenían los participantes a la hora de hacer referencias, reconocer estructuras discursivas, identificar puntos de vista y argumentos, así como para formular una argumentación en un texto.

Al llevarlo a cabo, utilizaron tres instrumentos metodológicos utilizados en el estudio. En primer lugar, una prueba de lectura que buscaba valorar la comprensión textual en dos niveles: el nivel de constatación referencial y el nivel inferencial. En segundo lugar, una prueba escrita la cual tuvo en cuenta dos dimensiones: la lingüística en donde se tuvo en cuenta la “coherencia local” y los “errores que no afectan la coherencia”, y la discursiva donde se requería identificar la tesis, los argumentos y los puntos de vista considerados por el autor. Y, finalmente, una encuesta que les permitió relacionar variables específicas a la luz de las pruebas de lectura y escritura, tales como: estrato socioeconómico, nivel educativo de los padres, accesos y usos del computador, uso recurrente e intensivo de internet, entre otros.

En cuanto a los resultados se pudo establecer que aunque la mayoría de los estudiantes superaron la prueba se evidenciaron graves problemas frente a la lectura de textos expositivo-argumentativos ligados directamente con la escritura. Es decir, problemas para responder preguntas relacionadas con la tesis del autor y

expresarlas por escrito; dificultades para diferenciar la tesis de los argumentos; así como problemas a nivel de coherencia local y global.

En contraste con esta investigación los docentes Flórez, Velandia y Moreno (2011) llevaron a cabo un estudio denominado *Cambios en la lectura y la escritura de universitarios con el curso “comunicación oral y escrita”* donde lograron evaluar el cambio de 78 estudiantes iniciantes de diferentes sedes de la Universidad Nacional de Colombia en el curso antes mencionado. Para ello los investigadores aplicaron un cuestionario antes y después del curso, y además evaluaron la elaboración de un texto final independiente.

Así, los estudiantes presentaron las pruebas correspondientes y entregaron el escrito final del texto en los cuales se encontraban preguntas de comprensión inferencial de lectura, juicios sobre argumentos, escritura de reseñas y producción de textos argumentativos. Como criterios de evaluación para el cuestionario resaltaron: “la enunciación del propósito del texto reseñado, enunciación explícita de la estructura del texto reseñado, síntesis de contenidos del textos reseñado y uso correcto de la puntuación” (2011, pág. 323).

Como resultados, se logró establecer que hubo diferencias en los resultados de los cuestionarios y en la elaboración del texto final debido, seguramente, a la diferencia en las áreas indagadas y a la intensidad en el trabajo de las mismas. Por otra parte, se evidenció un desempeño diferente tanto en la elaboración de las reseñas, el uso de sinónimos y la elaboración de los textos argumentativos en los estudiantes de la sede 1 sobre los demás a lo cual los autores exponen diferentes hipótesis a manera de explicación. Finalmente, también se aclara que en ningún caso los hallazgos que fueron presentados deben ser tomados como una generalización dado el número de participantes evaluados, el tiempo en el cual transcurrió la investigación (1 semestre académico) y por último, porque “la lectura y la escritura académicas no es un requerimiento de toda la escolaridad académica por lo tanto se hace necesario ver la estabilidad de su aprendizaje con el paso del tiempo” (2011, pág. 329).

Por otra parte, Camargo, Uribe y Cano (2011) realizaron una investigación llamada *Didáctica de la producción y comprensión de textos académicos*. En ella llevan a cabo una investigación en la cual resaltan la problemática de la lectura y la escritura en la universidad con el objetivo de recorrer diferentes aportes desde

algunos modelos lingüísticos y pedagógicos pertinentes para el desarrollo de la comprensión lectora y de la producción escrita. Además de lo anterior, los autores presentan una serie de talleres con el objetivo de proponer estrategias que permitan mejorar la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios.

En este mismo apartado, finalmente, se encuentra el estudio abordado por Vázquez y Rosales (2006) denominado *Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo. Estudio genético de las capacidades de escritura*. Aquí los autores partieron de dos hipótesis: la primera, “a mayor calidad de los textos producidos, mayor cambio cognitivo promovido por las tareas de escritura”, y la segunda, “a mayor calidad de los textos producidos, mayor rendimiento académico en la tarea que produjo esos textos”. Para corroborarlas, resolvieron estudiar las relaciones entre escritura y aprendizaje en tareas académicas de estudiantes universitarios. En ese sentido, los investigadores trabajaron con un grupo de estudiantes quienes debían escribir un ensayo y un resumen a partir de la lectura de un texto dado. Una vez cumplida la tarea, los participantes fueron evaluados teniendo en cuenta ciertos indicadores de propiedades textuales. Una vez obtenidos estos datos fueron analizados a la luz de los cambios cognitivos de los mismos, medidos por medio de mapas conceptuales que elaboraron los estudiantes al inicio y al final del ejercicio de escritura.

Por otra parte, siguiendo a Cisneros y Muñoz en cuanto a los apartados de su libro: *textos sobre prácticas lectoras y textos relacionados con prácticas escriturales*, las autoras distinguen a los primeros como aquellos que “relacionan procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos con las experiencias y las estrategias para hacer del proceso de lectura una práctica de conocimiento recreación y producción” (2014, pág. 57). Y los segundos, como los “textos que ofrecen estrategias de escritura en relación con la producción académica e investigación así como asuntos de gramática” (2014, pág. 88).

Con base en lo anterior, se encuentra el trabajo de Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002) titulado *La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos* desarrollado por las docentes en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Este propone indagar por la capacidad de los estudiantes para reconocer las diferentes voces

enunciativas y su integración en la representación textual. De tal forma que a partir del uso de textos argumentativos surge el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos en estudiantes del primer año universitario.

Para Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002) la comprensión del texto fue definida desde un punto de vista cognitivo como “la construcción de una representación semántica coherente e integrada del mismo” (sección Aspectos enunciativos y comprensión lectora, párr. 4). Dicha representación comprende la información proposicional del texto junto a los conocimientos previos del lector. Es decir, la representación comprensiva integra “representaciones proposicionales” y “representaciones enunciativas” en constante interacción durante el proceso de comprensión.

De acuerdo con la metodología se llevó a cabo la aplicación de un diagnóstico y posteriormente se desarrollaron distintas tareas de lectura y escritura, se develaron algunas cuestiones que las autoras señalan es necesario comprender en los procesos lecto-estrictores, a saber: en cuanto a la construcción de modelos textuales se evidenciaron problemas en el procesamiento de enunciados en textos argumentativos; además, dificultades para reconocer entre segmentos textuales y voces distintas a las del autor; también, la función de los paratextos y su efecto paradójico en la comprensión de la macroestructura del texto; así como la incidencia del tipo de prueba o tarea de escritura que se les plantea a los estudiantes junto a la falta de control del proceso de comprensión.

Los resultados arrojados en esta investigación resultan bastante interesantes en cuanto se asegura que “una pedagogía de la lectura y la escritura en el nivel superior debe atender particularmente a su enseñanza implementando actividades sistemáticas de reconocimiento y producción” (sección Conclusión, párr. 48) de las diferentes voces que entran en contraste por medio en un texto así como sus estrategias argumentativas.

De otro lado, Vargas Franco (2005) se concentra en la práctica lectora para la cual llevó a cabo una investigación que delimitó la complejidad que subyace detrás de la escritura de textos académicos. Su investigación denominada *Escribir en la universidad: reflexiones teórico-prácticas en torno a los procesos de composición de textos académicos* presentó algunas reflexiones importantes respecto a los procesos de composición de dichos textos en el contexto universitario. En un

primer momento, el autor cimentó su estudio en el análisis del proceso de escritura dentro de lo que se concibe como cultura académica caracterizándola en palabras de Mockus como una “articulación entre tradición escrita, discusión racional y prefiguración y reorientación de la acción” (citado por Vargas, pág. 101).

Además, partiendo del hecho que los estudiantes, al ingresar a la Universidad, presentan lamentablemente deficiencias en cuanto a las estrategias de composición escrita para producir textos académicos, plantea una didáctica basada en el trabajo con “textos modelo”, es decir, de escritores expertos de los cuales se pueda aprender la organización y desarrollo de sus textos, no para identificar su impacto en la escritura de los estudiantes sino para asumir la escritura como un “proceso complejo en el cual se cumplen una serie de etapas que van desde el descubrimiento del tema hasta la revisión o reescritura final” (2005, pág. 102). Finalmente, el investigador concluye que la escritura, abordada de esta forma, está relacionada directamente con el pensamiento crítico y la construcción de conocimiento.

Y, por último, fuera de las investigaciones recopiladas por Cisneros y Muñoz, otros autores han llevado a cabo estudios parecidos en la medida en que recopilan información sobre las investigaciones sobre lectura y escritura. Tal es el caso de Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez (2011) quienes llevaron a cabo un análisis de algunas prácticas de lectura y escritura académica en la universidad colombiana en su investigación titulada *Prácticas de lectura y escritura académica en la universidad colombiana*. En ella analizaron cuarenta investigaciones sobre lectura y escritura que presentaran una estructura bien definida: temática, institución, población sujeto, situación problemática, reconocimiento de los marcos teóricos de referencia, explicitación de la metodología y presentación de los resultados. En su estudio las autoras aseguran que:

“El propósito fundamental de este recorrido es dar a conocer a los docentes del ámbito universitario de diversas disciplinas, las formas como otros profesores intentan cualificar su ejercicio profesional y los resultados que la puesta en práctica de algunas teorías, estrategias y técnicas han tenido sobre el desarrollo de competencias lectoras y escritoras de sus estudiantes. Además, pretende evidenciar la preocupación que generan en los docentes, las falencias detectadas en los procesos lectores y escritores de sus estudiantes y,

por ende, la necesidad de encontrar soluciones a una problemática que está tan relacionada con la forma se aprende, se enseña y se genera conocimiento” (Uribe-Álvarez & Camargo-Martínez, 2011, pág. 317)

De acuerdo con lo anterior, el estudio logra develar datos significativos sobre el tratamiento del problema enunciado en un principio. Entre ellos, se encuentran:

- “La población sujeto de análisis enfatiza en los estudiantes” (2011, pág. 334), esto quiere decir que las investigaciones están dirigidas a los estudiantes en un 77% en contraste de los docentes 23%.
- “los grupos que participan en la muestra pertenecen al primero y segundo semestres” (2011, pág. 335), es decir alrededor de un 75% de las investigaciones se desarrollan estos primeros semestres.
- Las problemáticas más abordadas por los investigadores son en su orden: diagnóstico de los procesos lectores y escritores (32%), dificultades para comprender y producir textos académicos (32%), uso apropiado de estrategias cognitivas y metacognitivas (15%), desarrollo de competencias (10%), entre otros.
- Las perspectivas teóricas más utilizadas en los informes de investigación se refieren principalmente a un enfoque lingüístico textual y al análisis del discurso (60%); también se tiene en cuenta un enfoque sociocultural (7%), constructivista (5%), semántico-comunicativo (3%) y otros (7%).
- “Los investigadores, en su mayoría, se aglutinan alrededor de grupos de investigación que pertenecen tanto a universidades públicas como privadas” (2011, pág. 335). Ellos mismos en su mayoría buscan la manera de aunar esfuerzos que propendan en una mejora sustancial de las problemáticas suscitadas.

En suma, este trabajo concluye reflexionando sobre una práctica de la escritura académica que debe ir más allá de exigencia y pasar a la enseñanza activa y no dependiente de niveles educativos previos. También, sobre la importancia de trasladar las investigaciones a los docentes, así como tomar en cuenta aspecto extralingüísticos como la

percepción, la atención, el papel del conocimiento previo, la motivación o expectativas de los estudiantes los cuales también afectan en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras.

Además, en esa misma línea de trabajo, un referente importante corre por cuenta de Paula Carlino quien ha divulgado diferentes investigaciones a título propio y junto a otros estudiosos en América Latina. Uno de sus artículos presenta de forma sintética: “las experiencias y publicaciones latinoamericanas sobre la enseñanza de y con la lectura y la escritura” (2013, pág. 355). En este caso, Carlino, en primer lugar, ofreció un contexto histórico sobre la investigación académica de los últimos años tanto en Argentina, como en el resto de Latinoamérica. Enseguida, expuso y analizó de forma crítica las principales iniciativas pedagógicas usadas por los docentes en la universidad. Entre ellas sobresalieron los talleres de lectura y escritura y el debate, sin dejar de lado otras que aparecen como innovadoras en este contexto.

A partir de esta exposición, Carlino resaltó claramente que en diez años de tradición investigativa en este ámbito aún no hay consenso en cuanto la enseñanza de la escritura (y la lectura) en la universidad, lo cual explica el porqué de las opciones pedagógicas que se utilizan para ello. Al respecto enuncia una hipótesis sobre este problema: “lo que actualmente está en disputa no será objeto de consenso por bastante tiempo, ya que la polémica afecta hondamente nuestras concepciones de qué es aprender y qué es enseñar, además de involucrar nuestras ideas sobre qué es leer y escribir” (Carlino, 2013, pág. 367) Es clara cómo esta discusión trasciende a otro plano y evidencia otras maneras de enfocarlo de cara a obtener los cambios que el sistema educativo necesita.

Para concluir, la autora reconstruye el concepto de alfabetización académica teniendo en cuenta que desde este panorama debe estar orientada cualquier propuesta que conlleve la enseñanza de lectura y escritura en la universidad. Carlino (2013) puntualizó que la alfabetización académica deja de relacionarse únicamente con “los modos específicos de hacer uso de los textos según las expectativas de una comunidad académica” (pág. 371), para dar pie a las alfabetizaciones, o, las distintas maneras de abordar múltiples temas, clases de textos, propósitos, destinatarios y reflexiones.

1.2.2 Antecedentes de propuestas de enseñanza

Estrategias, herramientas y modos para abordar los procesos de lectura y escritura

Casi todos los libros elaborados como herramientas útiles para mejorar las habilidades de lectura y escritura no están concebidos ni como modelos, ni metodologías, ni recetarios. En ellos se presenta tanto un compendio de ejercicios encaminados al desarrollo de competencias de lectura y escritura así como información suficiente de orden teórico que ayudan a los lectores a contextualizarse en temas como el discurso, los géneros discursivos, las tipologías textuales, etc. A continuación, se presentará un resumen bastante somero de lo que concierne a algunos documentos de amplia trascendencia y uso en las prácticas de lectura y escritura universitarias.

En primer lugar, Daniel Cassany tiene en su haber innumerables ejemplares dedicados a la lectura y la escritura. Algunos de ellos son: *Describir el escribir* (1989), *La cocina de la escritura* (1995), *Tras las líneas* (2006) o *En-línea* (2011). Cuando el lector hace el recorrido por estos documentos se da cuenta de la minuciosidad y evolución de cada uno de estos conceptos; de la pertinencia para abordarlos y, sobre todo, de la complejidad que conlleva diseñar propuestas en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los libros de este autor aunque, en su mayoría, hacen referencia directa a la escritura, no dejan de lado el proceso de lectura; esta siempre está mencionada indirecta y tácitamente. En ese sentido, en una de sus primeras publicaciones, *Construir la escritura* (1999), Cassany plantea su texto como una “propuesta práctica, fundamentada teóricamente, para acometer el objetivo de enseñar a escribir” (pág. 15) de allí que la escritura era considerada como “una forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos” (1999, pág. 25). Más adelante se evidencian algunos cambios en textos como *Tras las líneas* y *En-línea*, pues en ellos se reitera que tanto la lectura como la escritura han cambiado drásticamente. Factores como las ideologías, la globalización, el multiculturalismo, el internet e incluso el saber científico, sumado a la escritura en línea, los computadores y sus herramientas como los verificadores ortográficos, los traductores y buscadores en internet, incluso las

redes sociales cumplen hoy en día un papel preponderante en los procesos de comprensión y producción escrita.

No obstante, a pesar de esta evolución en de su propio discurso Cassany no desmiente, ni deja de lado, su convicción de que la escritura tiene un componente técnico que puede ser enseñado con instrucción eficaz y que cualquier persona interesada puede aprender, con mayor o menor esfuerzo. Asevera, asimismo, que el interés surge de “la necesidad de integrarse en una comunidad alfabetizada” (Cassany, 1995, pág. 15). Es por esto que más adelante, sin dejar de lado el tema técnico y la instrucción, el autor le imprime mayor relevancia al contexto tecnificado del siglo XX y la necesidad de tener un dominio completo de la escritura. Y, aún más relevante, él mismo se aleja del concepto de alfabetización, asegurando que escribir “significa mucho más que conocer el abecedario, saber ‘juntar letras’ o firmar el documento de identidad”. Por lo tanto, se traslada de lo meramente instruccional a darle prioridad a la función y la intención del texto.

Ahora bien, en sus más recientes publicaciones, se vuelca del todo al contexto digital, y no deja a la lectura como una acción tácita de inferencia, a expensas de la escritura, al contrario, señala en su texto *En_línea*:

En la red no es posible ser sólo un gran lector, como lo han sido muchos letrados hasta hoy, en la época de Gutenberg, cuando se podría ser culto sin redactar una sola línea. En internet los lectores también escriben; la recepción y la producción de textos se imbrican íntimamente; no se puede estar pasivo o callado (Cassany, 2011, págs. 32-33).

En ese sentido, el autor elabora una lista en la cual recalca las diferencias más destacables entre leer y escribir en papel o en la red, comprendidas más como características de los discursos que interactúan actualmente. Así, cualquiera que sea la labor que emprenda el interlocutor, los factores a los cuales debe enfrentarse son: hipertextualidad, multimodalidad, plurilingüismo y multiculturalidad, géneros electrónicos, virtualidad, carácter inacabado, superficialidad. En dicho contexto, leer y escribir se conciben como tareas diferentes de acuerdo con el contexto donde se desarrollen; hoy en día son tareas más complejas, de mayores implicaciones y efectos múltiples.

Por ejemplo, desde plantear preguntas como ¿qué es escribir?, ¿cómo se escribe en el centro escolar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo evaluar? (Cassany, 1995), termina inmerso en uno de los enfoques que sigue tomando fuerza en las últimas

décadas como lo es la *literacidad académica*, discutiendo temas como leer la ideología, leer en otras lenguas, leer en la pantalla y leer ciencia (Cassany, 2006).

Finalmente, en concordancia con los últimos planteamientos este investigador, por un lado desarrolla aquellas metáforas que conviven a la hora de abordar el concepto de escritura en relación con las nuevas tecnologías (Cassany, 2011). Y, en segunda instancia, dilucida sobre algunas aproximaciones pedagógicas de peso frente al aprendizaje de leer y escribir (competencias básicas, literacidad crítica, criticidad, etc.). Finalmente, no olvida incluir algunos recursos para leer y escribir en la red, por lo cual dedica varias líneas a los géneros y experiencias que se desprenden de este entorno digital como foros, blogs, wikis, chats, redes sociales, narración digital, entre otros; como tampoco las redes para aprender entre las cuales destaca plataformas de aprendizaje, e-portafolios, etc.

Por otra parte, María Cristina Martínez, profesora de la Universidad del Valle, se ha encargado de investigar los procesos de lectura y escritura en estudiantes universitarios. Dentro de sus publicaciones se destaca *Estrategias de lectura y escritura de textos, perspectivas teóricas y talleres* (Martínez, 2002) la cual presenta “una propuesta modélica basada en los niveles del texto (que) por medio de talleres de análisis, de reconstrucción y de producción, intenta, de manera práctica, poner al servicio de los académicos” (2002, pág. 14). De ahí que cimiente sus planteamientos y estrategias bajo la perspectiva de un papel activo del lenguaje en tanto *comunicación discursiva*: concebida como *práctica social* en donde se evidencia la interacción de enunciados a los cuales están expuestos sus participantes y los convierten en *sujetos discursivos*. De modo que el *enunciado* es visto como la unidad de comunicación discursiva.

En ese sentido, Martínez (2002) despliega un trabajo gradual por medio de talleres bajo un enfoque de análisis y producción del discurso, apostándole a la “relación interactiva [...] que busca enriquecer los esquemas de conocimiento sobre la organización arquitectónica de los textos y permitir así una comunicación comprensiva entre el lector y el texto” (pág. 12) que corresponde a una comprensión dialógica entre los interlocutores. En esa medida, se aborda el lenguaje desde el discurso lo cual “permite romper la dicotomía entre significación y comunicación y postular que la función esencial del lenguaje es la de establecer una comunicación discursiva con sentido” (pág. 13).

Ahora bien, en cuanto a su estructura, la autora descompone su planteamiento en cinco capítulos: el primero de ellos esboza los referentes teóricos y enfoques sobre los cuales está planteada la propuesta y los restantes muestran los distintos niveles de análisis que menciona, conjugando planteamientos teóricos y talleres. Acorde con ello, los apartados en los cuales divide su propuesta son: (1) la situación de enunciación, (2) la organización macroestructural, (3) la organización microestructural, (4) la organización super-estructural y (5) las secuencias argumentativas.

Dentro de cada capítulo, se exponen a su vez temas relevantes para cada unidad, como por ejemplo: relaciones léxicas, referenciales y continuidad temática; técnicas del proceso de composición de un texto, desarrollo de ideas, organización de la forma del texto, textos académicos y prototextos⁶. Por último, expone los distintos modos de argumentar: deducción, razonamiento causal, razonamiento dialéctico, inducción, explicación, etc. Cabe resaltar que también, al final de cada capítulo, se encuentran adjuntos documentos base, acordes con los temas abordados, bajo la autoría de referentes de autoridad como: Vygotski L., Ong W., Todorov S., Bajtín M. y Chartier R.

Por último, Rita Flórez y Clemencia Cuervo (2006) desarrollan una propuesta titulada *El regalo de la escritura* cuyo objetivo está en poder ser “un material amigable que estimula al lector a ampliar su comprensión sobre lo que es ‘escribir bien’ y ‘cómo’ se logra este propósito con el uso de herramientas y estrategias que favorecen la eficiencia en la composición de diferentes tipos de texto” (pág. 9). Su enfoque está centrado, sobre todo, hacia la escritura, como lo indica el título – aunque necesariamente se encuentran implícita e indirectamente muchas referencias al proceso de lectura–; concebida por las autoras como “un proceso cognoscitivo, lingüístico, emocional y social” (pág. 10). Añaden, además, que escribir es ante todo una “capacidad para componer diferentes tipos de texto: exposición, argumentación, descripción y narración [...] que pretenden informar, convencer o compartir experiencias” (pág. 10).

⁶ Se entiende como *prototexto* aquellos “textos que tienen características estables a partir de los cuales se derivan otros tipos de texto” (Martínez, 2002) Así, la concepción de prototextos deriva de la organización semántica de los textos y su relación con la tipología textual, bajo una perspectiva de la *semántica actancial* (citado en Martínez M., 2002, p.144), por medio de la cual “se identifican 5 tipos de eventos básicos o esquemas conceptuales que subyacen a las proposiciones y [...] se encuentran, de manera global, en los textos” (Martínez, 2002).

En ese sentido, Flórez y Cuervo (2006) reiteran que este libro sugiere un conjunto de estrategias útiles derivadas de ese conocimiento amalgamado entre lo lingüístico, emocional y cognitivo. Estas serán útiles en los cuatro subprocesos que identifican: *la planeación, la transcripción, la revisión y la edición*. En cuanto a la planeación, el cual se deriva del planteamiento clásico de Flower y Hayes, se trabaja la generación de ideas y las diferentes maneras de explorar los temas, así como la importancia de escribir tesis y conocer sobre la tipología textual (su función, desarrollo y evolución y soporte); en cuanto a la transcripción, la escritura de párrafo, sus características, tipos y organización dentro del texto, además, la coherencia y la cohesión como unidades de sentido del texto; en cuanto a la revisión, exponen directrices sobre el manejo de la información del texto a partir del análisis de oraciones y párrafos en busca de claridad, concisión y énfasis de los mismos. Por último, con respecto a la edición, las autoras hacen referencia a aquellos *detalles menores* como la ortografía, el uso de mayúscula y minúscula, la puntuación, jerarquía de títulos, citas, etc., y para ello presentan una amplia bitácora de ejemplos y normas de tipo estilístico.

Finalmente, teniendo en cuenta los antecedentes aquí presentados es posible reconocer algunos aspectos importantes. Por un lado, la lectura y la escritura como procesos, han dejado de ser un asunto predominantemente técnico para abordarlos desde lo discursivo (es decir, desde el análisis de discursos como prácticas sociales). En ese sentido, más allá de estrategias enfocadas en codificar y decodificar, leer y escribir están contextualizados en unas intenciones, géneros, voces y construcciones semánticas, relacionadas con los procesos cognitivos de los estudiantes. De otra parte, los textos argumentativos son aquellos de mayor presencia en las universidades, tanto para comprenderlos como para producirlos; evidentemente, teniendo en cuenta la relación que hay entre el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación. Sin embargo, aún a pesar de las estrategias utilizadas, los resultados aún siguen siendo inesperados pues todavía son pocos los estudiantes que logran un nivel superior en este aspecto.

En conclusión, se ha avanzado en gran medida, desde distintas miradas, en el análisis de la lectura y la escritura como proceso, sus causas y consecuencias cognitivas en los estudiantes, a la hora de enfrentarse a educación superior y lograr acceder a su comunidad académica. No obstante, como señala Carlino (2013) aún queda establecer un parámetro, lo suficientemente dúctil, que

relacione la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y el desarrollo del pensamiento crítico.

1.3 Justificación

Diaria y constantemente se evidencia la sobreabundancia de información a través de medios masivos de comunicación como la televisión, la radio y los periódicos, el internet y las redes sociales. Artículos, diarios o semanarios de opinión e innumerables revistas, de circulación nacional e internacional física y en línea, de los cuales subyace un gran universo comunicativo plurilingüístico. Junto a este panorama se equipara la comunidad académica que intentan delimitarse y explicarse lo más estrictamente posible en medio de paradigmas, modelos y mecanismos de investigación de las ciencias. En ese contexto, entonces, deben debatirse millones de estudiantes: jóvenes de todas las edades influenciados por grandes cantidades de información, actualizada cada minuto, que llevan consigo ideologías, posturas opuestas y todo tipo de opiniones a cargo de múltiples voces con diferentes estadios de poder⁷.

La educación no se puede entender, simplemente, como la única herramienta mediadora del saber y de la formación en la cultura avanzada, o cultura del conocimiento. La Universidad, por ejemplo, no es ajena a las ideologías, por lo tanto su papel debe traspasar los límites de la mera transmisión, pues en las aulas se discute, se pone en duda, se problematiza. Al respecto apunta Foucault (2010):

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (pág. 45).

⁷ Al respecto Horkheimer señala lo siguiente: Sobre todo los partidos, los órganos de la opinión pública, los medios, los periódicos, la radio, la televisión y muchas otras cosas más, constituyen instancias mediadoras. Los medios de masas actúan a su vez influyendo en las relaciones entre el partido, el gobierno y los ciudadanos, así como los partidos actúan sobre los medios de masas. Es un mecanismo complejo. En los medios de masas, que en la regla atienden a la circulación, terminan por imponerse grandes intereses que en un principio estaban subordinados a la integridad de la intención, a la buena voluntad. Dependen de la popularidad, de la benevolencia de una serie de instancias, y también de la economía. El orden y la selección de las noticias ejercen su influencia, aunque en sí sean correctas (1976, pág. 73).

Además, asumiendo los discursos como prácticas sociales, una forma de acción que articula el *uso lingüístico contextualizado*, oral o escrito (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2008, pág. 1), su comprensión y producción es determinante aún más en el sistema educativo. Cualquier discurso afecta directa o indirectamente los modos de comprender y construir conocimiento. Por esa razón, además de promover innumerables prácticas de lectura y escritura específicas derivadas de distintas situaciones de comunicación, hay que darle mayor relevancia a los contextos y a las intenciones de quienes participan en los discursos, como interlocutores, para continuar desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo. Dicha interacción permitirá reconocer ideologías preestablecidas que hacen uso de diferentes mecanismos para reproducir el poder, deslegitimar o cambiar el orden de acuerdo con las conveniencias propias. Por esa razón, siguiendo a Foucault nuevamente: “Los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan, a veces se yuxtaponen, pero que también se ignoran o se excluyen” (Foucault, 2010, pág. 53).

Ahora bien, desde un punto de vista pedagógico, lo anterior implica que las acciones encaminadas a enseñar y aprender tengan un carácter crítico. Así, una propuesta encaminada a mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes implica concebirlas como lectores y escritores que tengan el poder de construir sentido, de identificar las voces que subyacen en la interacción discursiva constante, para lograr componer una propia, con el objetivo de ocupar un lugar en la sociedad de manera autónoma y crítica. Implica que los estudiantes al mismo tiempo que van adquiriendo conocimientos teóricos en diferentes disciplinas, también estén construyendo un diálogo bidireccional con el mundo, para interactuar con él. Por eso, esta propuesta no puede quedarse solo en aspectos lingüísticos de forma, tampoco detenerse por medio de la decodificación de textos en ideas principales o secundarias, sino posibilitar la toma de una postura, y de poder expresarla y defenderla con argumentos.

Al respecto, hay que señalar que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha establecido varios mecanismos para definir los saberes que deben conocer los estudiantes y los parámetros para adquirir competencias específicas. Lineamientos, estándares, competencias e instrumentos de evaluación han sido planteados con el objetivo de abordar distintos referentes comunes como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales y competencias ciudadanas, a lo largo del proceso educativo de los estudiantes. Por esa razón, cabe señalar que el proceso de enseñanza de lectura y escritura no comienza en la universidad, por el contrario, se espera que los estudiantes

lleguen a ella con unos desempeños mínimos para afrontar este nivel educativo. Específicamente, de acuerdo con lo que se plantea en los Estándares Básicos en lenguaje (2006) el enfoque pedagógico implementado por la escuela no está lejos de lo crítico, a saber:

Para poder desarrollar cabalmente las competencias que permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, desde este campo se considera que la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) sino, y ante todo, sus particularidades como sistema simbólico. Lo anterior requiere tomar en consideración sus implicaciones en los órdenes cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico. Lo anterior requiere tomar en consideración sus implicaciones en los órdenes cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico (pág. 24).

Es decir, según el MEN un estudiante en que haya transcurrido la educación básica y media en Colombia, no debe estar ajeno a proceso de enseñanza-aprendizaje activo y contextualizado: haciendo uso de herramientas que le permitan abordar los discursos críticamente. Por esta razón, los estándares están planeados para activar de forma integral procesos que aludan a los ejes de los lineamientos: procesos de construcción de sistemas de significación; procesos de interpretación y producción de textos; procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y procesos de desarrollo del pensamiento (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998).

No obstante, de acuerdo con las evaluaciones programadas para medir el avance de los estudiantes los resultados no son los de esperarse. Entre ellas se encuentran las pruebas SABER⁸, a nivel nacional, realizadas por el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES), así como PISA⁹ (*Program for International Student Assesment*) y SERCE¹⁰ (Segundo Estudio Regional Comparativo).

⁸ El ICFES (2015), responsable de la evaluación de la educación colombiana, realiza diferentes pruebas que permiten evaluar la calidad en los diferentes niveles educativos: desde básica primaria (Pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°), pasando por la educación media (Prueba Saber 11°) hasta llegar a la educación superior (Pruebas Saber Pro).

⁹ De acuerdo con el Ministerio de Educación (2015) las pruebas PISA son de carácter internacional, realizadas cada tres años, y dirigidas a estudiantes en formación que han llegado a la etapa final de su enseñanza obligatoria, más o menos hacia los 15 años de edad. Los países participantes son un total de 79. Las áreas

Con base en lo anterior, en primer lugar, las pruebas nacionales (SABER) están todas enfocadas a la evaluación por *competencias*. Esto quiere decir que la política educativa en el país (la cual gira en torno a cuatro ejes principales: calidad, pertinencia, cobertura y eficiencia) ha pensado y estructurado la evaluación por competencias, entendidas como “un saber hacer en contexto” (Ministerio de Educación de Colombia, 2011, pág. 10). Esto tiene que ver con movilizar conocimientos y habilidades hacia la actuación concreta; entendiendo lo concreto como aquello que está definido por el contexto donde se inscriben las diferentes disciplinas evaluadas.

Por otra parte, las pruebas internacionales se caracterizan por evaluar los logros o desempeños de los estudiantes participantes. En primera instancia, PISA “es una encuesta desarrollada cada tres años, cuyo objetivo es evaluar sistemas de educación mundial valorando las habilidades y conocimiento de estudiantes de 15 años” (ICFES, 2015). En ese sentido, esta evaluación busca estandarizar de manera criterial a sus participantes en la medida que brinda una medida del desempeño que es interpretable en términos de un dominio de tareas de aprendizaje claramente definido y delimitado (Ravela, 2006). De otro lado, SERCE (2008) lleva a cabo una evaluación de los aprendizajes de los estudiantes sostenido por dos enfoques, el curricular (por medio del análisis de los currículos oficiales) y el de habilidades (teniendo en cuenta el análisis de las competencias lectoras para la vida).

Por lo anterior, para esta investigación resulta importante tener presente la relación de estas pruebas por varias razones. En primer lugar, porque, tal y como lo señala el MEN son herramientas estandarizadas que aportan datos reveladores sobre los desempeños y logros de los estudiantes en cada una de las áreas básicas del currículo a lo largo de su paso por el sistema educativo. Por otra parte, las pruebas nacionales en contraste con las internacionales, permiten “conocer el impacto de sus políticas en educación básica y media, en relación con otros países” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006); resultados que pueden ser analizados a la luz del término

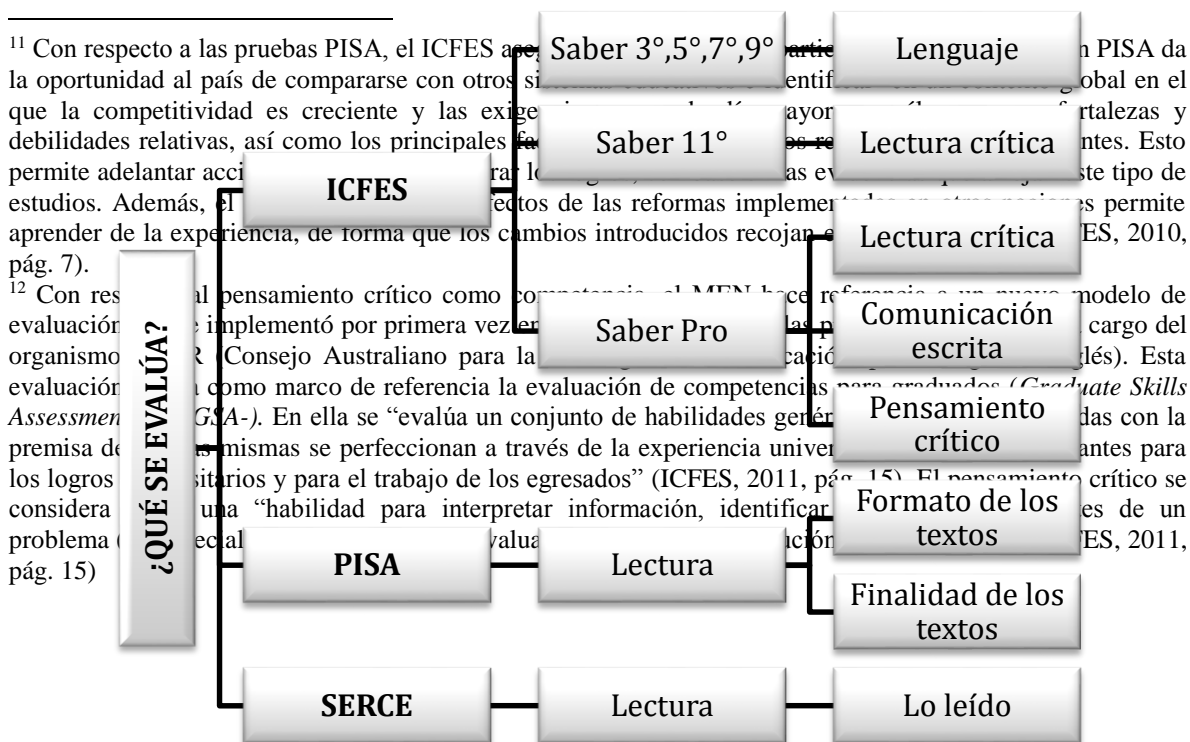
sobre las cuales se evalúa son: lectura, matemáticas y competencia científica: teniendo en cuenta que su enfoque varía de un año a otro. En ese sentido, para los años 2000 y 2009 el área evaluada fue lectura; 2003 y 2012: matemáticas; mientras 2006 y 2015: ciencias.

¹⁰ El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación (LLECE) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) (2012) determinan que el SERCE es “una evaluación de logros de estudiantes de tercero y sexto años de educación primaria”. En ella participan 16 países y un estado mexicano; las áreas involucradas en las pruebas son: matemática, ciencias naturales y lenguaje. SERCE configura, entonces, un estudio comparativo y explicativo, pues mide los logros alcanzados por los estudiantes de cada país según aspectos transversales y, asimismo, formula hipótesis acerca de las posibles razones que arrojaron los resultados.

de la educación superior. Al mismo tiempo, esta relación contrastiva busca examinar si aquello que se espera que aprendan los estudiantes en el sistema educativo nacional se equipara con lo que otros estudiantes han aprendido en diferentes países¹¹.

Al mismo tiempo, cada una de estas pruebas presenta en común un componente específico de conocimiento lectura, escritura o comunicación escrita, y pensamiento crítico (ver figura 1). Hay que señalar que estos componentes son evaluados en contextos específicos de acuerdo con el nivel educativo, lo cual advierte que tanto la lectura como la escritura son procesos indispensables para el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas que apuntan al desarrollo un pensamiento crítico¹².

Figura 1. Áreas evaluadas en las pruebas nacionales e internacionales.

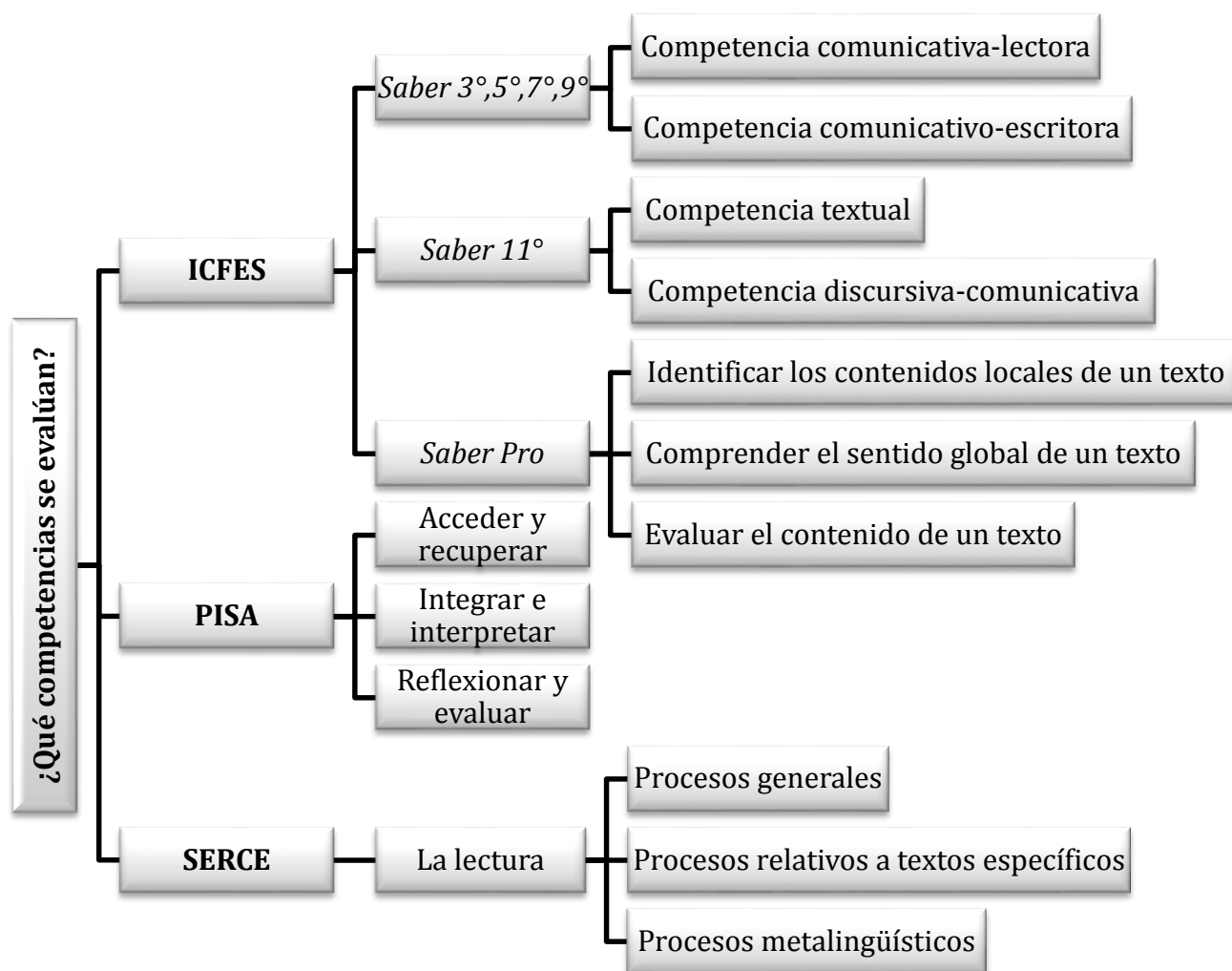


¹¹ Con respecto a las pruebas PISA, el ICFES aprovechó la oportunidad al país de compararse con otros países para que la competitividad es creciente y las exigencias y debilidades relativas, así como los principales factores que permite adelantar acciones para los próximos años de estudios. Además, el aprendizaje de la experiencia, de forma que los cambios introducidos recojan el fruto de las reformas implementadas (ICFES, 2010, pág. 7).

¹² Con respecto al pensamiento crítico como competencia, el MEN lo implementó por primera vez en el 2011, como marco de referencia la evaluación de competencias generadas por el Consejo Australiano para la Enseñanza Superior (GSA-). En ella se “evalúa un conjunto de habilidades generadas por las mismas se perfeccionan a través de la experiencia universitaria y para el trabajo de los egresados” (ICFES, 2011, pág. 15). El pensamiento crítico se considera una “habilidad para interpretar información, identificar problemas y encontrar soluciones” (ICFES, 2011, pág. 15).

Diagrama de flujo que presenta tanto los conocimientos, los dominios y los contextos de las situaciones comunicativas que evalúan las distintas pruebas nacionales e internacionales. En primer lugar, las pruebas SABER (ICFES, 2012) se proponen evaluar las competencias de lenguaje bajo las nociones de *Lenguaje* (SABER 3°, 5°, 7°, 9°) y *Lectura crítica* (SABER 11 y SABER PRO) *Comunicación escrita* (SABER PRO). Con respecto a los tipos de textos se consideraron los continuos y los discontinuos, mientras los componentes transversales a las competencias son: el semántico, el sintáctico y el pragmático. Las pruebas PISA (ICFES, 2010), por su parte, expone un dominio de conocimiento correspondiente al *Formato de los textos* que incluye: continuos, no continuos, mixtos y múltiples. Y, un contexto y situación referente a la *Finalidad de los textos*, es decir: personal, públicos, ocupacionales y educativos. En contraste, SERCE menciona únicamente un dominio denominado *Lo leído* que hace referencia a la extensión y, a la clase de texto y el género (SERCE, 2008).

Figura 2. Competencias en torno a la lectura y la escritura evaluadas por diferentes pruebas nacionales e internacionales



Ahora bien, con respecto al planteamiento de las competencias en las pruebas, también resaltan los contrastes que subyacen entre una prueba y otra, a la luz de este enfoque pedagógico comparativo sobre lo que los estudiantes universalizados adquieren competencias transverales y contextualizadas referidas a la lectura y la escritura (ver figura 2). En contraste con lo anterior, y de acuerdo con lo expuesto en la problemática hay una tendencia negativa en los resultados. Es posible deducir, entonces, que las acciones que predominan en los procesos de lectura y escritura, a la luz de dichas pruebas, están enmarcadas bajo un supuesto desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. Asimismo, aunque este debería ser progresivo, con el objetivo de lograr niveles de competencia superiores, sobre todo, al ingreso de la universidad, ello tampoco se cumple, pues, en concordancia

Diagrama de flujo que expone las competencias y procesos evaluados por las diferentes pruebas. En primer lugar, se muestra el nivel de la prueba (SABER 3°, 5°, 7°, 9°, 11°, SABER PRO) como PISA (ICFES, 2010, 2012) lo hacen bajo el criterio de competencias y procesos (PISA, 2006) que SERCE se refiere a procesos (SERCE, 2008).

con las estadísticas, lamentablemente la gran mayoría de los estudiantes presentan graves deficiencias a la hora de leer y escribir.

Al respecto, la UNESCO, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), plantea una postura que logra dar luces sobre lo que aquello que podríamos interpretar como desempeños, logros y competencias que deben desarrollar los estudiantes desde que inician su proceso escolar¹³, a saber:

El enfoque de habilidades para la vida establece aquellas destrezas, principios, valores y actitudes que los alumnos latinoamericanos deberían aprender y desarrollar, para actuar y participar plena y activamente en la sociedad, como individuos y ciudadanos. Esto es, hacer frente a situaciones, tomar decisiones utilizando la información disponible, resolver problemas, así como defender y argumentar sus puntos de vista, entre otros (SERCE, 2008, pág. 22).

En consonancia con lo anterior, la universidad no puede seguir esperando que uno o dos cursos logren que los estudiantes adquieran mejores habilidades comunicativas y desarrollen competencias de lectura y escritura. Por el contrario, este escenario debe propender porque cada estudiante se conciba como sujeto discursivo, con capacidad de pensar críticamente para mirar la realidad, desde el contexto de su propia disciplina. Cursos como *taller de comprensión y producción de textos*, *producción y comprensión de textos* o *comunicación oral y escrita*, entre otros, deberían darle cabida a una transformación individual y colectiva de las prácticas pedagógicas, para promover el uso del lenguaje, no de forma parcelada o desligada, sino a partir de una interacción dialógica con las disciplinas desde una perspectiva crítica. Pues es esta la manera de mantener sólido ese puente entre universidad y sociedad, y de que los estudiantes

Por esa razón, este trabajo pretende ser una voz más para tratar de comprender cómo están relacionadas las prácticas de lectura y escritura, y el pensamiento crítico, bajo el soporte que nos brinda el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Precisamente, con respecto al desarrollo de competencias superiores el ACD cobra en esta investigación

¹³ Aunque precisamente la UNESCO plantea este enfoque de habilidades para la vida en sus pruebas SERCE, las cuales van dirigidas a estudiantes de primaria, lo propio se plantea en las pruebas SABER PRO con respecto a las pruebas de habilidades genéricas GSA en Colombia, pues se trata de aquellas competencias genéricas referidas a “las cualidades, habilidades y comprensiones que una comunidad universitaria acuerda que sus estudiantes deben desarrollar durante el tiempo en el que estén en la universidad. Estos atributos incluyen destrezas o conocimiento técnico de la disciplina que tradicionalmente ha formado parte del núcleo de los cursos universitarios, pero van más allá. Son cualidades que preparan a los graduados como agentes del bien social en un futuro desconocido” Hambur, Sam et. al., citado por ICFES (2011, pág. 5).

importancia, pues se han escogido algunos de sus postulados teóricos y conceptos de manera que aseguren un fortalecimiento en dicha competencia. En ese sentido: las nociones de *crítica*, *ideología*, *poder* y *contexto* constituyen un modo muy distinto de comprender el desarrollo del pensamiento crítico en actividades educativas. Además, se ha decidido tomar como eje teórico fundamental el ACD con el objetivo no de utilizar la teoría como una manera de mediar, es decir, de volver operacional los conceptos, sino de permitir una interdisciplinariedad integrada al análisis y composición de los textos por medio de modelos (contextuales), de forma dinámica, estratégica y continua.

De ahí que, la práctica pedagógica que aquí se desarrolla no asume la lectura y la escritura como instrumentos caracterizados por técnicas, es decir un “saber hacer” con un fin último, sino como práctica contextualizada desarrollada por medio de modelos mentales.

En otras palabras, se busca introducir al estudiante para que desarrollen modelos mentales (contextuales) de lectura y escritura, individuales y autónomos. Para que, sin importar los discursos que se les presenten, no dejen de lado su contenido ideológico. Para ello, se hacen uso de textos argumentativos pues no se desconoce la relación entre el pensamiento crítico y el discurso argumentativo; pero dichos modelos discursivos permiten abordar todo tipo de tipologías y secuencias textuales, así como géneros discursivos. De esta manera, siguiendo a Cisneros, Dagua y Herrera (2014), en muchas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad se establece una concordancia con las nuevas perspectivas, las cuales enfocan dos aspectos relevantes en el tema: los procesos cognitivos y las características discursivos de la lectura y escritura.

Finalmente, si bien este estudio también relaciona lo cognitivo, lo discursivo y lo crítico con base en un proceso intencionado de acciones pedagógicas en el aula, se asume la lectura y la escritura como modelos que permiten desarrollar competencias discursivas por medio de esquemas contextuales (Van Dijk T. A., *Discurso y Contexto*, 2012). Lo anterior, desde un enfoque crítico (ACD) entendiendo el discurso no como “aquello que traduce luchas o sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 2010, pág. 15).

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

- Evaluar los efectos de la implementación de la propuesta pedagógica de modelos contextuales de lectura y escritura en las competencias argumentativas de los estudiantes.

1.4.2 Objetivos específicos

- Describir el proceso de trabajo con *modelos contextuales* en prácticas de lectura y escritura para el desarrollo de competencias argumentativas.
- Caracterizar las implicaciones de cada uno de los niveles de análisis (discursivo, cognitivo y contextual) de la propuesta pedagógica de modelos contextuales.
- Relacionar la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes que trabajan bajo la estructura de trabajo pedagógico que se propone con base en los desempeños iniciales y finales en lectura y escritura.

2.Capítulo 2

2.1 Marco teórico

En esta sección del documento se presentará el marco conceptual sobre el cual se encuadra este estudio y surge la propuesta pedagógica: su propósito y finalidad. Para en ello, en primer lugar, se abordarán los conceptos clave de lectura y escritura teniendo en cuenta distintos enfoques teóricos y su evolución misma. En segundo lugar, se analizará la relación entre lenguaje, cognición y sociedad, y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje en lectura y escritura. En tercer lugar, se considerará el lugar de la lectura y la escritura como prácticas educativas en contexto en la universidad, teniendo en cuenta aspectos pedagógicos pertinentes. Finalmente, se expondrán los conceptos del Análisis Crítico del Discurso (ACD) sobre los cuales se soporta la propuesta pedagógica y se hará la presentación de la misma, sus niveles de análisis (discursivo, cognitivo y contextual) así como la construcción de modelos contextuales de lectura y escritura.

2.1.1 Lectura y escritura

Acerca de la lectura y la escritura es posible afirmar que resulta importante analizar cuáles son los distintos enfoques desde los cuales se ha abordado, así como el devenir de los mismos en los últimos años. En primer lugar, leer y escribir son dos conceptos intrínsecamente relacionados. Aquello que los une es la propia capacidad del lenguaje y la necesidad de comunicación del hombre; conceptos de igual forma dependientes. El lenguaje constituye un “complejo sistema de comunicación y de representación del mundo que se materializa a través de dos medios –el medio oral y el medio escrito–” (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2008, pág. 16). Por lo tanto, dicha capacidad, considerada por muchos como un factor determinante de la conducta humana de nuestra especie, tiene sus efectos en el modo en que conocemos el mundo, lo pensamos y lo representamos, ya sea de forma oral y escrita. Razón por la cual es posible afirmar que el hombre no puede existir sin pensamientos ni cultura, como tampoco sin la lectura y la escritura (De Zubiría Samper, 2005, pág. 10).

El lenguaje es, por tanto, ese código abstracto que surgió y se construyó a partir del medio cultural de los hablantes y que tiene relevancia a partir de los usos comunicativos que estos le han otorgado. Esos usos son evidenciados, por ejemplo y

principalmente, a partir del acto de leer y escribir. A continuación, abordaremos los principales modelos teóricos que han servido para conceptualizarlos.

En primer lugar, en cuanto a la lectura, siguiendo a Calsamiglia y Tusón (2008, pág. 72), se entiende como aquel encuentro físico entre un texto y un receptor. Dicho encuentro ha suscitado innumerables interpretaciones como por ejemplo el de la decodificación, teniendo en cuenta una de las características del texto: una totalidad compleja de signos o símbolos. Por esa razón, surgen uno de los modelos clásicos que consta de dos momentos (Smith, 1997): *bottom up* (ascendente) y *top down* (descendente)¹⁴. Más adelante, desde un enfoque semiótico y pragmático, desde los paradigmas de la lingüística textual y la cognitiva, e incluso la inteligencia artificial, han planteado distintas hipótesis sobre el tema (2008, págs. 72-73) de forma que vienen a nutrir los primeros modelos. Algunas de las hipótesis más importantes son:

- El lector es el protagonista de la lectura (sujeto activo) quien reconstruye sentido del texto.
- Quien lee activa conocimientos previos y selecciona los más adecuados para interpretar el mensaje que está recibiendo. Aquí resaltan las operaciones mentales, la atención y la memoria (a corto, mediano y largo plazo).
- Desde los estudios de la mente por medio de la inteligencia artificial (Mayer, 1985): la mente posee un funcionamiento cognitivo de características inteligentes, capaz de procesar infinito número de información.
- La teoría de la relevancia, desde la pragmática (Sperber & Wilson, 2004), plantea que la atención selectiva es aquella que permite la eficiencia de la inteligencia humana; por medio de esta se puede localizar información relevante en un cuerpo de conocimiento, con mínimo esfuerzo y máximo rendimiento.
- Para la lingüística textual existen componentes de características textuales que favorecen la comprensión. De aquí surge el *esquema* como elemento estructural determinante relacionado con la organización del texto y su interpretación (Bartlett, 1934; Rumelhart, 1977; Kintsch y Van Dijk, 1978; Rumelhart y Ortony, 1982).

Todas estas presunciones lograron aportar a los modelos clásicos diferentes mecanismos de estudio e hipótesis que han permitido establecer un nuevo paradigma vigente hasta el día de hoy. En él se concibe a la lectura como *proceso interactivo*

¹⁴ En este modelo se concibe la lectura como un proceso de carácter lineal. En el primer modelo hay etapas que se basan en el reconocimiento, primero, de las grafías, luego de los morfemas y más adelante de la gramática e interpretación semántica. El segundo, por el contrario parte de la globalidad del texto para ir recorriendo los aspectos más concretos: de lo más complejo a lo más básico.

(también aplicado a la escritura), caracterizado por ser un “vaivén de los niveles superiores a los inferiores, de tal modo que el contexto y el conjunto de inferencias actúan como condicionantes y detonantes de la interpretación más adecuada del texto” (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2008, pág. 73).

Ahora bien, con respecto a la escritura, entendida primeramente como una “forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos” (Austin, 1962; Schmidt, 1973), es decir, un hace referencia a un uso lingüístico contextualizado¹⁵. De ella se puede decir, en primer lugar que, en contraste con la lectura, la escritura se puede rastrear en un momento específico de la historia del ser humano debido a su carácter icónico; es decir, a la posibilidad de encontrar distintas huellas localizables como pictogramas, ideogramas, logogramas, silabogramas o fonogramas. Concuerdan los investigadores que hacia el año 3.500 a. C. surgen como tal las primeras evidencias de este uso lingüístico por medio de una de sus variantes más importantes: la escritura alfabética¹⁶.

En ese sentido, es evidente el papel mediador de la escritura pues gracias a ella ha sido posible reconstruir la historia de grandes culturas ancestrales del mundo: de forma más concreta la escritura ha sido considerada por mucho tiempo como una herramienta creadora, trasmisora y constructora de la historia y el pensamiento del hombre. Al respecto afirma Tusón:

La escritura es una técnica específica para fijar la actividad verbal mediante el uso de signos gráficos que representan, ya sea icónica o convencionalmente, la producción lingüística y que se realiza sobre la superficie de un material de características aptas para conseguir la finalidad básica de esta actividad, que es dotar al mensaje de un cierto grado de durabilidad (Tusón, 1997, pág. 16).

Desde este punto más específico, se puede evidenciar ese carácter instrumental que subyace de la escritura en tanto *técnica*, pero al mismo tiempo su esencia perdurable al permitir conservar la memoria histórica de las culturas. No obstante, la escritura, considerada también como un proceso que liga lo social, lo individual, lo

¹⁵ Específicamente, Cassany (1999) explica que este uso lingüístico también se refiere al acto de composición, entendido como un proceso dinámico y abierto de construcción de significado (Bermúdez, citado por Cassany). En él, el mensaje no está almacenado en el texto, sino que se elabora a partir de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos. Además, los usuarios no pretenden conseguir textos coherentes o gramaticales, sino comunicar intenciones e informaciones a otros.

¹⁶ Cabe resaltar que el hallazgo de otras modalidades de escritura ya mencionadas ocurren hacia el año 2000 a.C. en la costa oriental mediterránea, entre Egipto y Mesopotamia. Más adelante, en el siglo X a.C. diferentes formas de escritura fueron adoptadas de forma paulatina por culturas como la hebra, aramea y árabe.

histórico, lo lingüístico y lo cognitivo, permite configurar el mundo y la comprensión del mismo por medio de la interrelación de saberes, contextos e intereses. De esta manera, dicho proceso ya no es lineal como la lectura (con un principio y un fin) sino viene a ser considerado un *continuum* (Gray, 1956): de lo más simple a lo más complejo.

Más adelante, siguiendo con este enfoque tecnicista, la escritura comienza a tomar analizarse como un producto. De allí surge el nombre *literacidad* (lo escrito)¹⁷. Es decir, asumir la lectura como el proceso que permite almacenar conocimiento pero al mismo tiempo tomar distancia de él, haciendo uso de la memoria pero no la memorización, para darle paso al análisis y al razonamiento.

Apunta Cassany (1999):

Esos cambios psicosociales fomentan la emergencia de valores culturales nuevos, como la originalidad, la reflexión, la objetividad o el razonamiento lógico, por encima de valores tradicionales asociados a la oralidad, como la acumulación de saberes, la repetición o la identificación de tópicos conocidos (pág. 45).

Por esta razón, no solo se pueden identificar una serie de características referidas al uso que se hace del código escrito sino también toman relevancia los procesos cognitivos implicados en la escritura. De ahí que no solo se toma en cuenta la codificación, decodificación sino la manera en que el conocimiento se transforma en el proceso escritural. Desde este enfoque, se han planteado distintos modelos que explican sus características más importantes. Resalta el *modelo cognitivo de la composición escrita* de Flower y Hayes (1981) que concibe la composición como un proceso dirigido que abarca tres etapas: *planificación*, *textualización* y *revisión*. Este modelo posteriormente será actualizado por John R. Hayes (2000) incluyendo aspectos como la motivación, las actitudes y los medios de composición (computadores, e-mails, etc.). En la primera etapa la memoria y el contexto pragmático resultan relevantes a la hora de definir objetivos, generar ideas y organizarlas. La segunda se entiende como la traducción de los contenidos mentales en lengua escrita, de ahí que se tenga en cuenta aspectos léxicos, morfosintácticos, semánticos y ortográficos. Y, finalmente, la tercera etapa tiene que ver

¹⁷ En un principio este concepto estuvo relacionado con “la formación de organizaciones sociales complejas (ciudades, Estados, escuelas, democracias) y con el desarrollo de disciplinas vertebradoras de la civilización actual, como el derecho y el sistema judicial, la historia y la memoria colectiva, o las formas de pensamiento empírico y razonado, que son la base de la ciencia” (Cassany, 1999, pág. 42).

con aquellas operaciones de lectura de lo escrito en donde se evalúan los resultados de los dos estadios anteriores.

Al mismo tiempo, Beretier y Scardamalia (1987) proponen también un modelo cognitivo que resalta la producción y transformación del conocimiento. Para ellos, detrás del proceso de escribir hay que distinguir entre “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. El escritor debe poner en relieve lo que sabe (ideas previas y nuevas) y definir las herramientas retóricas para presentarlo de manera contextualizada. Otro estudio que también resulta relevante, pero no que se abordará en este marco conceptual, es el modelo de Beaugrande (1984) quien asume el procesamiento del texto desde una perspectiva cognitiva-computacional.

Ahora bien, es posible decir hasta este punto que tanto la lectura como la escritura poseen una relación estrecha aún a pesar de los distintos enfoques. Han sido concebidas como técnicas (o tecnologías) que conllevan etapas o niveles (lineales o continuos) y dan como resultado un producto (lo leído o lo escrito). De cualquier forma, su relación llega a ser tan compleja pues en el acto de leer y escribir se contraponen las intenciones, las ideas, las mentes y las representaciones del lector y del escritor. Flower (1994) lo enuncia de la siguiente manera:

Las representaciones mentales –las redes de significado que construyen los redactores– desarrollan funciones mucho más complejas que la representación del texto, porque incluyen también la presencia de las distintas fuerzas que entran en conflicto y de los caminos que no se han seguido (pág. 53).

En contraste con este modelo, surge el concepto de *situación de enunciación*. Calsamiglia y Tusón (2008) ilustran en qué consiste y exponen sus características:

- Quienes participan en ella (como *escritores* y *lectores*) lo hacen de forma independiente y autónoma.
- La escritura y la lectura no ocurren en el mismo lugar y momento, por lo tanto el proceso de comunicación sucede “*in absentia*”.
- Por lo anterior, para poder llevar a cabo una interpretación de los contenidos del texto este debe contener instrucciones útiles para el momento de “*interacción diferida*”.

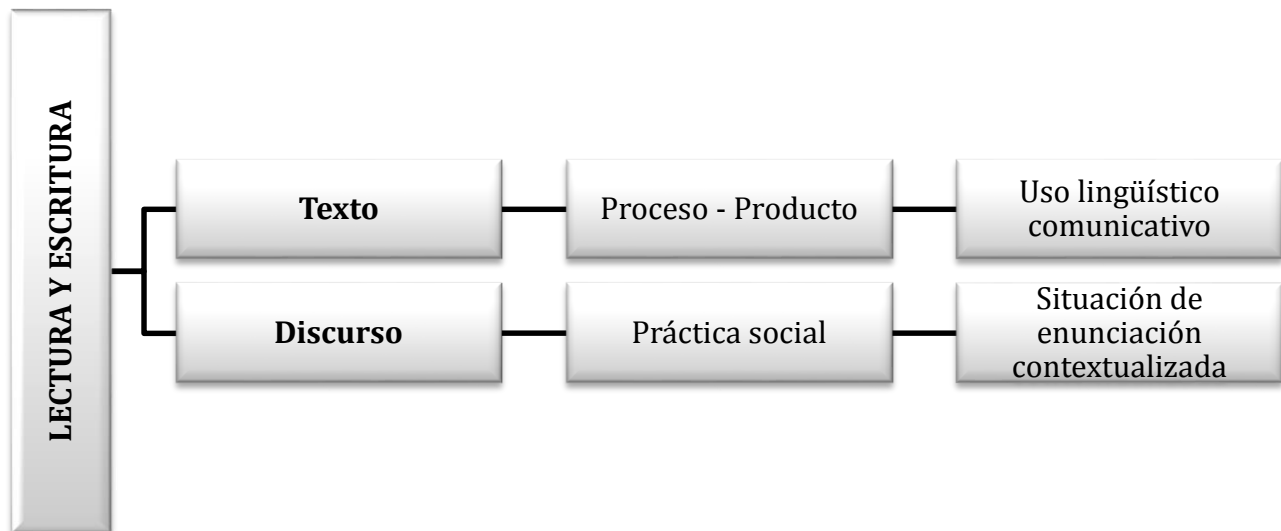
Ahora bien, desde un enfoque discursivo se aportan nuevas perspectivas a la cuestión. En primer lugar, en él se asume el discurso como una práctica social que se articula a partir de diferentes usos lingüísticos contextualizados, oral o escrito (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2008). De otro lado, los géneros discursivos cobran relevancia

al estar ligados a la cultura y la sociedad¹⁸. Al respecto, en Bajtín encontramos una concepción precisa del término:

“[...] los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humana. En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables” (Bajtín, 1979, pág. 252).

Por lo tanto, se asume que la lectura y la escritura comparten un lugar común donde se pone en juego el sentido, otorgando espacios al lector y al escritor para hacer y deshacer, para interpretar la realidad circundante a partir de un proceso de comunicación discursiva donde cobra relevancia un modelo cognitivo de que permite la interacción entre las distintas formas de razonar, ya sea desde la comprensión o la composición discursiva de los sujetos y entre ellos mismos (ver figura 3).

Figura 3. Relación entre los conceptos de lectura y escritura



¹⁸ El concepto de género discursivo está íntimamente relacionada con el de tipo de texto. Esto por la necesidad inaplazable de establecer unidades, tipologías y clasificaciones a las formas de comunicación humana. Aunque, de quien se tiene una primera aproximación al término es Aristóteles. Ese filósofo anunciaba una clasificación discursiva en su Retórica haciendo referencia a *discursos forenses o jurídicos, deliberativos o políticos, epidícticos o de ocasión*.

Hay que tener en cuenta, además, que en los discursos la realidad debe ser abordada en sus diferentes planos. Así, interpretar la realidad implicará estar inmerso en un universo discursivo y proponer un tipo de comprensión haciendo uso de una competencia evidentemente lingüística pero, al mismo tiempo, que pueda hacer inferencias sobre la situación de enunciación (y las respectivas voces que de ella subyacen), sin dejar de lado, ideologías, puntos de vista, intenciones, argumentación y contexto.

Estos últimos son aspectos referidos a un aspecto social, por esa razón Cassany (2006) llama la atención sobre la necesidad de abordar las prácticas de lectura y escritura desde un enfoque sociocultural, dado que leer y escribir ya han dejado de ser únicamente tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales.

Finalmente, en consonancia con este análisis leer y escribir son analizados desde un enfoque sociocognitivo, en el cual estas tareas se conciben como *prácticas sociales contextualizadas enmarcadas en procesos que determinan modelos*. Es decir, no es un solo y único modelo para leer o para escribir, sino múltiples modelos contextuales derivados de cada uno de los sujetos sociodiscursivos. Aprender a leer y a escribir, por lo tanto, constituye un “saber aprender” constante e inacabado, no en un curso sino en cualquier situación comunicativa propia de las diferentes disciplinas, de forma que sea posible seguir desarrollando competencias a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier estudiante.

2.1.2 Lenguaje, cognición y sociedad: implicaciones en la lectura y la escritura

En primer lugar, no se desconoce la relación que existe entre pensamiento y lenguaje y sus implicaciones, por ejemplo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según asegura el MEN, por medio de los *Estándares básicos de lengua castellana* (1998) es claro que los procesos de desarrollo del pensamiento deben estar de la mano de los estudios del lenguaje. En ellos, advierte:

El lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetivos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que

lo rodean, esto es tomar conciencia de sí mismo. Este valor subjetivo del lenguaje es de suma importancia para el individuo puesto que, de una parte, le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, construirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás y, de otra parte, le permite conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta (págs. 18-19).

Es necesario, por lo tanto, apelar al estudio y desarrollo del lenguaje sin separarlo de su función cognitiva y comunicativa. En ese sentido, se toman en cuenta distintos procesos relacionados con el lenguaje y su uso, los cuales, también, se pueden analizar a la luz de la lectura y la escritura. Para profundizar más en el tema, de igual forma Cuenca & Hilferty (2007) aseguran:

“El lenguaje no es una facultad autónoma, sino que relaciona con las otras habilidades cognitivas humanas. Las estructuras lingüísticas están íntimamente conectadas con el conocimiento y el pensamiento y deben entenderse en relación con la función comunicativa del lenguaje. A su vez, el conocimiento se basa en modelos de la experiencia corporal, que se crean a través de la actividad sensorial y motora. En ese sentido, la lingüística cognitiva intenta dar cuenta de cómo interactúan el cuerpo, la mente y el lenguaje” (pág. 19).

Con base en lo anterior, el enfoque cognitivo es relevante en tanto centra su atención en la relación unívoca entre pensamiento-lenguaje, sus repercusiones en el conocimiento del ser humano y su función comunicativa. Por ejemplo, en la lectura, al estar relacionada directamente con el proceso de composición, se reconocen procesos cognitivos y sociales al mismo tiempo. Así, si se vuelve al modelo cognitivo de Hayes (2000), hay que señalar que quien escribe primero debe acudir a la lectura, y la consecución de algunas tareas, para elaborar el producto final. En ese sentido, en su modelo se proponen unas *funciones cognitivas primarias* que tienen implicaciones en la escritura: la *interpretación textual*, la *reflexión* y la *producción o textualización*. La *interpretación textual* tiene que ver con tres momentos específicos del proceso lectoescritor: *leer para comprender textos*, *leer para comprender la tarea* y *leer para evaluar el texto*. La *reflexión*, por su parte acoge otros subprocesos como la solución de problemas, la toma de decisiones y las inferencias. Por último, la *producción o textualización* atañe a la elaboración de productos a partir de la

generación de ideas, elaboración articulada de planes textuales y evaluación de los mismos (Hayes, 2000).

De otra parte, en cuanto a la escritura, importantes psicólogos y psicolingüistas afirman que esta, al ser un proceso interactivo, contribuye a procesos superiores mentales. Según Vigotsky (citado por Calsamiglia y Tusón, 2008): “el uso escrito requiere abstracción, análisis, toma de conciencia de los elementos que componen el sistema de la lengua; es el *álgebra* del lenguaje, pues permite acceder al plan más abstracto, reorganizando el sistema psíquico previo de la lengua oral” (pág. 69). En suma, la lectura y la escritura de un texto implica dos procesos cognitivos íntimamente relacionados: interpretar y producir. Ahora bien, siguiendo a Vigotsky (2012), se destaca que el lenguaje también tiene una evolución a través del tiempo, por lo tanto cambian las estructuras del significado, cambia la naturaleza psicológica y con esta aquellos procesos de uso comunicativo; asimismo hay una transformación de las conceptualizaciones y contenidos de la palabra, realidades y modos en que se construye el conocimiento.

Todavía cabe señalar que el lenguaje sobresale como capacidad multiforme que afecta todos los dominios del ser humano: físico, fisiológico, psíquico, cognitivo y cultural. Dicha capacidad que se ha desarrollado en él a lo largo de su evolución filogenética y ontogenética, le ha permitido instaurarse como ser social, protagonista de su universo cultural y conceptual. De esta manera, el lenguaje, su función comunicativa y representativa, junto a la capacidad inminentemente humana de construirse a sí mismo, de enseñar y aprender, tiene un papel crucial en la comprensión y producción de conocimiento¹⁹.

Desde otro punto de vista, desde la Lingüística crítica y el Análisis Crítico del Discurso (ACD), también se plantean ciertos postulados importantes alrededor de este concepto. Al respecto, Kress (citado por Wodak y Michael Meyer, 2003) articula dichos principios así:

- “El lenguaje es un fenómeno social.

¹⁹ Relacionado con el aspecto cognitivo Moya Pardo (2006) resalta que la comunicación es “un conjunto de actividades racionales que se llevan a cabo y que permiten que podamos no solo obtener información del entorno a través de la percepción, sino inferir nuevos conocimientos a partir de otros ya adquiridos. Todas estas capacidades cognitivas son esencialmente representacionales; todas ellas involucran significados, aunque no se trate de significados lingüísticamente expresados. Racionalidad, inferencia y sentido están indisolublemente ligados en la actividad sociocomunicativa del hombre.

- No sólo los individuos sino también las instituciones y los grupos sociales poseen significados y valores específicos que se expresan de forma sistemática por medio del lenguaje.
- Los textos son las unidades relevantes del lenguaje en la comunicación.
- Los lectores o los oyentes no son receptores pasivos en su relación con los textos.
- Existen semejanzas entre el lenguaje de la ciencia y el lenguaje de las instituciones, etcétera” (pág. 24).

Con base en lo anterior es posible corroborar, entonces, una de las principales tesis del ACD referentes al lenguaje: “(este) carece de poder propio, obtiene su poder por el uso que las personas poderosas hacen de él” (Wodak & Meyer, 2003, pág. 30). Por esa razón, es necesario comprender el *lenguaje* como un sistema complejo constituido por convenciones subyacentes de las relaciones colectivas entre los grupos; a partir de ahí se comprende la creación de modelos de pensamiento compartidos sobre dichas convenciones dentro de distintas relaciones. De ahí que cuando hablamos de lenguaje y sus usos comunicativos nos enfrentamos a un fenómeno que adquiere un carácter aún más complejo al tener en cuenta el contexto. De otra parte, la *comunicación* se concibe como un proceso que implica múltiples actividades: todas relacionadas con la cognición, pero también con las representaciones y funciones sociales de los interlocutores, aquellos que como mencionaba Foucault buscan empoderarse a través del uso del lenguaje.

En otras palabras, al reconocerse las diferencias entre uno y otro discurso también se las debe reconocer entre uno y otro sujeto discursivo. Lo dicho hasta aquí permite señalar la importancia del enfoque cognitivo en el estudio de la lectura y la escritura. Pues, sin duda la habilidad cognitiva será la variable decisiva en la estructura social del nuevo siglo –señalada como sociedad del conocimiento– al tener un carácter individual y hereditario, tal y como lo afirman distintos estudiosos de la educación como Juan Carlos Tedesco (2009). Postura que también es apoyada por organizaciones mundiales como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)²⁰. Sin embargo, aunado a ella en este trabajo se tiene en cuenta no solo la variable cognitiva sino el aspecto social debido, por

²⁰ En su libro se puede leer que según La CEPAL y la UNESCO han aportado un texto en donde desarrollan la idea según la cual la educación y el conocimiento constituyen la variable clave sobre la cual es posible apoyar estrategias de transformación productiva con equidad. En ese sentido, se comprende que una propuesta sería que desarrolle este tipo de estrategias debe venir desde el ámbito educativo.

ejemplo, a su aporte crucial en los procesos de desarrollo del lenguaje. Esto quiero decir, que lo individual y social se relaciona a partir de modelos mentales derivados tanto de aspectos cognitivos como sociales.

A propósito, Cassany (2006) señala:

La interpretación también es social. Comprender es captar los efectos que provoca un discurso en nuestra comunidad: lo que entendemos nosotros... pero también lo que entienden los otros familiares, los colegas, las autoridades. Para comprender debemos intercambiar interpretaciones (pág. 285).

Por esta razón, en este trabajo se asume la lectura y la escritura desde un enfoque sociocognitivo. Más aún, siendo el lenguaje la capacidad creadora y constructora del individuo procesos de comprensión y producción de textos, no solo permite un desarrollo de habilidades comunicativas por medio de operaciones cognitivas; al mismo tiempo permite moldear la manera en que se percibe el mundo, es decir cómo lo aprendo y lo enseño. En otras palabras, las estructuras sociocognitivas de cada individuo permiten tener una mejor comprensión de las situaciones de comunicación (enunciación), de ideologías, formas de control, así como de problemas sociales como la manipulación, la producción y la reproducción del abuso de poder o de la dominación.

Por esa razón, una vez más el ACD viene a cumplir un papel preponderante en este estudio teniendo en cuenta su carácter de investigación social al concebirse como enfoque y no método o estrategia de análisis²¹. No obstante, dentro del gran macroenfoque que supone el ACD, este trabajo se ceñirá de manera concreta, al enfoque sociocognitivo que plantea Teun A. Van Dijk (2003, 2008a, 2008b, 2009, 2012) unido a los últimos avances de su teoría sobre el contexto.

Van Dijk (2003) pone en práctica un tipo de ACD a partir del análisis discursivo sociocognitivo. Esto quiere decir que respecto a otros autores, él valora el estudio de la cognición a la par que el de la sociedad en la comunicación y en la interacción. Además, este autor considera que dicho análisis propuesto gira en torno a tres componentes

²¹ Vale la pena resaltar que este estudio no pretende tomar el ACD como se utiliza habitualmente y de manera programática, al seleccionar un discurso, identificar un fenómeno o problema social para observarlo, analizarlo y tratar de darle explicación a partir de nociones teóricas por medio de categorías y niveles de análisis. Por el contrario, se toma el ACD como un enfoque por medio del cual se pretende analizar la relación entre lenguaje y sociedad, para ver sus efectos en los procesos de comprensión y producción de textos a partir del análisis de los mismos. En resumen, este trabajo no corresponde a un análisis crítico de un discurso específico sino en proporcionar las herramientas para que los estudiantes pueda ser analistas críticos del discurso haciendo uso de modelos contextuales de lectura y escritura.

esenciales: *discurso-cognición-sociedad*. Cada uno de estos conceptos son definidos por el autor de la siguiente manera: en primer lugar, el discurso es concebido como un “acontecimiento comunicativo” que conlleva una interacción ya sea a nivel conversacional o textual. En segundo lugar, la cognición se comprende como aquella que implica lo personal y al mismo tiempo lo social, es decir, incluye procesos mentales pero también creencias, objetivos, valoraciones, emociones y representaciones. Finalmente, la sociedad abarca una mirada global así como local; quiere decir incluye sistemas políticos, ideologías, relaciones de grupos (en términos de desigualdad y dominación, por ejemplo), movimientos, instituciones, organizaciones, etc.

Con respecto a lo anterior, hay que mencionar, además, que un análisis crítico del discurso puede tomar un tiempo impreciso y aun así ser incompleto, dado los múltiples mecanismos y modos son susceptibles de utilizar en el análisis. Para ello, resalta que es necesario seleccionar de manera detallada las estructuras relevantes para el estudio de una cuestión social a la luz de los vínculos entre el texto y el contexto. Lo anterior, por lo tanto supone la importancia de tener en cuenta el contexto a la hora de hacer un análisis, y sobre todo, desde una perspectiva que él mismo plantea llamada: modelos contextuales.

Aunque Van Dijk no pretende, en ningún, momento plantear una teoría psicológica completa con respecto al uso de los modelos contextuales y su papel en el procesamiento del discurso, no obstante, sí determina cuál es la relación sociocognitiva entre estos dos aspectos. En principio, para él “los contextos son una clase de modelo mental” (Van Dijk T. A., 2012, pág. 97); y a partir de ellos es posible reconocer “las propiedades cognitivas y sociales de los acontecimientos comunicativos” (2003, pág. 161). En suma:

Los modelos contextuales son las representaciones mentales que controlan muchas de las propiedades de la producción y la comprensión de discursos, como las variedades discursivas, la elección de temas, los significados locales y la coherencia, por un lado, y también los actos de habla, el estilo y la retórica, por otro (2003, pág. 162).

Su importancia en los procesos de lectura y de escritura radica en que estos modelos resultan cruciales para construir sentido y significados sobre un discurso específico, pues constituyen una *interfase* entre la información mental (conocimiento, opiniones, juicios, ideas, etc.) sobre un acontecimiento (tema, situación, problema, etc.) y la forma que se ejecutan en el plano de la comunicación (Van Dijk T. A., Discurso y

Contexto, 2012). Sobre este concepto se ahondará en los próximos apartados. Ahora bien, por sus características sociocognitivas estos, ciertamente, constituyen una poderosa herramienta que vincula el discurso y la sociedad por medio de relaciones sistemáticas y dinámicas de representación, producto de una interacción constante entre ellos. Para concluir, señala Van Dijk (2012):

La teoría del contexto muestra cómo el discurso se adapta a situaciones únicas estratégicas y flexibles. Esta flexibilidad cognitiva se relaciona sistemáticamente con la flexibilidad interaccional, lo que significa que los participantes pueden renegociar su interpretación de los aspectos relevantes de la situación comunicativa constantemente. Es decir, la explicación cognitiva del contexto se relaciona íntimamente con una explicación interaccional, que es también dinámica, estratégica y continua (pág. 320).

2.1.3 Prácticas educativas en contexto: leer y escribir en la universidad

Ahora bien, tal y como se ha venido señalando, los estudiantes atraviesan un proceso educativo largo desde el ciclo inicial hasta llegar a la universidad. De allí, se espera que logren unas competencias significativas en términos de adquisición, uso, comprensión y producción del lenguaje, desde la oralidad, pasando por lectura hasta llegar a la escritura, en distintos niveles: literal, inferencial y crítico-intertextual. En este sentido, al llegar a la universidad este desarrollo de competencias debe continuar de forma que se consoliden los aprendizajes traídos desde la escuela, en la educación básica y media²². Estamos hablando, por lo tanto, de que en la educación superior se otorguen espacios para que los estudiantes fortalezcan sus procesos de lectura y escritura en un nivel lingüístico, discursivo y cognitivo. Pero al mismo tiempo, permita

²² Con respecto a este hecho se ha visto un incremento en las investigaciones lideradas por docentes de todos los niveles educativos donde se ponen en marcha planes de mejoramiento y se establecen nuevas o mejores estrategias para lograr las metas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional. Ahora bien, cabe resaltar y poner el ejemplo del contexto argentino, que no resulta muy diferente al colombiano, en tanto a la forma. Así, a respecto de la investigación académica y de nuevas propuestas pedagógicas Carlino (2013) afirma lo siguiente: «Esta década ha visto crecer el número de talleres o cursos de redacción que se ofrecen al comienzo de diversas carreras en los estudios superiores argentinos, constituyendo la forma más extendida de enseñar a escribir y leer. [...] En contraste con esas iniciativas “a través del currículum”, los talleres presentan ventajas, limitaciones y también riesgos» (pág. 359).

espacios de análisis, interpretación y crítica de todos los discursos propios de cada disciplina de estudio

En ese nivel educativo hay que llamar la atención en el uso de ciertas prácticas discursivas que conllevan modos de organización específica de los discursos, pues es de esta manera que los procesos de lectura y escritura cobran relevancia y validez. En sus palabras, Ochoa Sierra menciona:

Escribir en una disciplina determinada significa entonces adentrarse en sus modos de decir y ver las cosas, en los énfasis que hace, en las estrategias que emplea para legitimar el conocimiento que produce, en las circunstancias sociales y comunicativas que condicionan los textos. Escribir no solo es hacer parte de la cultura académica sino también crear dicha cultura (Ochoa Sierra, 2009, pág. 103)

De ahí que, teniendo en cuenta su inextricable relación que conlleva la lectura y escritura con la producción de conocimiento y el aprendizaje, no solo podemos afirmar que hay una creación social de cultura académica, sino una construcción cognitiva que tiene que ver con modos de organización del discurso, modos de aprenderlos y de conocerlos. Por lo tanto, por medio de la lectura y escritura cobran vida más que lectores y escritores, *sujetos sociodiscursivos*. Esto, a su vez, supone unas capacidades cognitivas específicas, que liga los saberes previos, su transformación y la producción de nuevos conocimientos contextualizados.

Ahora bien, cuando hablamos de sujetos sociodiscursivos, hablamos de lectores y escritores que son capaces de reconocer distintas situaciones de enunciación, comprenderlas y hacer parte de ellas de forma crítica y argumentada. Identificando la multiplicidad de voces que subyacen de dichas situaciones y la forma en que dialogan los participantes de una interacción discursiva.

Por esta razón, las prácticas de lectura y escritura en la universidad no deben contemplar únicamente los usos comunicativos del lenguaje, oral y escrito, sino establecer puentes seguros entre la comunidad académica y el mundo. Al respecto, Rubén Jaramillo (1998) afirma:

Para establecer una relación entre universidad y sociedad en los países hispánicos, es necesario demostrar a estas sociedades que el saber científico no es comparable con un dogma, que es esencialmente antidogmático; que el provecho inmediato del saber científico no es reglamentable ni determinable por ningún grupo de la sociedad, sino que surge de la libertad de investigación, de la libertad de buscar caminos nuevos, de descubrir nuevos aspectos por vías que a

primera vista no prometen resultados traducibles en términos económicos, que finalmente, el saber científico y la cultura no son ornamentos, sino el instrumento único para clarificar la vida misma del individuo y la sociedad para ‘cultivarla’, y con ello, pacificar y dominar la ‘violencia’ implícita en la sociedad moderna burguesa, esto es, en la sociedad en la que todos son medios de todos para sus propios fines, en la sociedad egoísta (pág. 6).

Teniendo en cuenta lo anterior, no basta con llevar al aula herramientas metodológicas o estrategias que apunten a leer y escribir correctamente (i.e. correspondiente a los aspectos gramaticales y sintácticos del lenguaje). Por el contrario, es necesario promover análisis individuales, de los discursos, para la construcción de un diálogo lógico, o en términos Martínez (2002) un “discurso razonado” entre interlocutores.

No obstante, aunque el énfasis en establecer prácticas basadas en procesos de comprensión y producción razonada de discursos es un aspecto relevante en la investigación académica, no deja de ser inquietante. Dado que en la universidad aun cuando los jóvenes desarrollan capacidades cognitivas para hacer abstracciones, síntesis e inferencias, no logran producir discursos argumentativos razonados. Inclusive, un grupo minoritario logra un nivel alto en lectura crítica (véase sección 1.1), o peor aún, en muchos casos, ni siquiera pueden llegar a la culminación de sus estudios superiores.

Es por ello que las acciones pedagógicas en la universidad deben propender al diálogo discursivo, la identificación de problemas alusivos a las disciplinas y el análisis crítico de los discursos que subyacen en ellas. Además, es necesario enmarcar dichas prácticas discursivas desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta los alcances e impactos que estos tendrán en la “*la sociedad del conocimiento*” según Tedesco (2009)²³. De ahí que el vínculo entre universidad y sociedad debe estar ligado por la promoción del pensamiento crítico y emancipador, que no solo permita desarrollar procesos cognitivos de enseñanza-aprendizaje sino la apropiación de un conocimiento específico para criticarlo y transformarlo. Por esta razón, la universidad debe promover

²³ Los estudiantes universitarios cumplen un papel preponderante en el devenir histórico de la sociedad, dado el aporte que puedan hacer a los problemas sociales de la modernidad desde una mirada crítica. Al respecto argumenta Laïdi (citado por Tedesco, 2009): “[...] todos los actores del juego social mundial se proyectan en el futuro no para defender un proyecto sino para evitar ser excluidas de un juego que no tiene rostro [...]. El fin de la utopía ha provocado la sacralización de la urgencia, erigida en categoría central de la política. Así nuestras sociedades pretenden que la urgencia de los problemas les impida reflexionar sobre un proyecto mientras que en realidad es la ausencia total de perspectiva lo que los hace esclavos de la urgencia” (pág. 82)

espacios de comprensión de fenómenos complejos ligados a sus disciplinas, no con el objetivo de estandarizar los saberes sino de acompañar el desempeño de los estudiantes.

Frente a ello, Edgar Morin (2001) añade:

El conocimiento de los problemas claves del mundo [...] es el mundo mismo. El conocimiento del mundo, en tanto mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Es el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: *¿cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo?* Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento (pág. 45).

Así, uno de los retos educativos recaería en asumir la complejidad de la sociedad y, por ende, de los procesos de enseñanza-aprendizaje que de ellos se desprenden. No es posible, simplemente, desarrollar estrategias de comprensión y producción discursiva, sin esclarecer hasta donde sea posible el concepto mismo de comprensión desde la función comunicativa del lenguaje. Esta es una discusión también compleja. De acuerdo con Morin (2001), el problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos y por lo tanto debe ser una de las finalidades de la educación para el futuro, sin embargo, la comunicación no conlleva comprensión. Además, el egocentrismo, el etnocentrismo y el sociocentrismo, por mencionar algunas son obstáculos tal vez naturales que dificultan la comprensión en general. Por lo tanto, se requiere que cualquier intento de comprensión hacia los demás sea consciente de la complejidad de nuestra sociedad, de su estructura en constante transfiguración y de corrientes sistemáticas que pretender manipular y controlar los discursos con fines específicos.

No basta, por consiguiente, con seguir categorizando y nivelando el conocimiento si no hay una verdadera comprensión de lo que esto implica. Así lo plantea Tedesco (2009) a continuación:

Si en el pasado el sistema podía organizarse en niveles que se correspondían con determinadas categorías sociales y de complejidad en la organización del conocimiento, en el futuro la democratización del acceso a los niveles superiores de análisis de realidades y fenómenos complejos debe ser universal. Este acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos

constituye la condición necesaria para evitar la ruptura de la cohesión social y los escenarios catastróficos que potencialmente están presentes en las tendencias actuales. Pero el acceso a la comprensión no puede estar asociado exclusivamente a un determinado nivel del sistema. La formación básica universal deberá ser capaz de dotar al conjunto de los ciudadanos de los instrumentos y de las competencias cognitivas necesarias para un desempeño ciudadano y activo (pág. 63).

Por lo anterior, estamos ante un nuevo paradigma educativo en donde la lectura y la escritura académica juegan un papel sobresaliente. **Leer y escribir constituyen actividades complejas que conllevan operaciones mentales pero también intenciones y propósitos claros que tienen efectos sociales, culturales e ideológicos.** Por esta razón actualmente los roles tanto del docente como del estudiante tienen características diferentes y funciones diferentes en este contexto. Así, como hemos señalado hasta aquí, las prácticas evolucionan, cambian y se transforman por medio de los discursos y gracias a ellos. Se trata, entonces, de una reconfiguración constante del individuo como ser discursivo que es protagonista de prácticas contextualizadas de lectura y escritura.

Aquí, cabe señalar que en términos pedagógicos, resalta la relación entre docente y alumno pues esta debe superar el instrumentalismo y centrarse en el “*oficio de aprender*” (Tedesco, 2009, pág. 106). Este debe, por lo tanto, ser un acompañante para que cada estudiante encuentre la dinámica en sus propios modos de pensar y de aprender a construir conocimiento. A la luz de las ciencias cognitivas (Larreamendy-Joerns, 2002), es posible interpretar una nueva *pedagogía sociocognitiva*²⁴ del análisis del discurso, la cual va más allá de la tradición del procesamiento de información por medio de los procesos de lectura y escritura. Por el contrario, se focaliza en las transformaciones conceptuales involucrando la transformación en las estructuras de la memoria (Carey 1992; Thagard, 1992, 1989).

²⁴ Esta pedagogía se nutre de dos de los modelos pedagógicos caracterizados por Rafael Flórez Ochoa (2001) en su libro *Evaluación pedagógica y cognición: pedagogía cognitiva y pedagogía social*. Primero, entre sus metas están: el acceso a niveles intelectuales superiores y el desarrollo individual y colectivo pleno; con respecto a los conceptos de desarrollo se establece de forma: progresiva y secuencial a través de estructuras jerárquicamente diferenciadas para lograr cambios conceptuales. En tercer lugar se plantean unos contenidos curriculares que tiene que ver con experiencias de acceso a estructuras superiores y a aprendizajes significativos. En cuarto lugar, el docente es facilitador y estimulador del desarrollo del estudiante. Este crea ambientes de aprendizaje y experiencias de desarrollo así como hace énfasis en el trabajo productivo y la confrontación social. Finalmente, con respecto a la evaluación, es de carácter cualitativo, basada en criterios, de manera individual y grupal.

En ese sentido, en palabras de Peña Borrero (2008) leer y escribir en la universidad son actividades primordiales para el desarrollo comunicativo, social y epistémico de los estudiantes. Siguiendo al autor, las prácticas de lectura y escritura constituyen la herramienta para entrar y hacer parte de la comunidad académica. En sus palabras:

Leer en la universidad es no solo más extensiva –un volumen, una diversidad textual y una red de relaciones intertextuales mucho más amplias- sino también más intensiva [...]. Leer es una forma de participar en el proceso por el que se construye conocimiento. Más que una habilidad técnica o un acto individual, la lectura es una forma de compartir paradigmas [...] entablar una conversación con los mejores maestros de todos los tiempos y hacernos partícipes de un magisterio (pág. 3).

En cuanto a escribir:

Constituye una poderosa herramienta intelectual, cuya función va mucho más allá de comunicar y evaluar conocimiento aprendido. El énfasis que se le ha dado en la educación a la escritura como dispositivo de comunicación y de evaluación ha relegado a un segundo plano la función mediadora que tiene la escritura como herramienta de pensamiento. Como “artefacto permanente”, que se puede examinar, revisar o reconstruir (pág. 3).

Por lo tanto, la lectura y la escritura son conceptos tradicionalmente entendidos como proceso y como producto, pero que ahora están enmarcadas en un contexto multidisciplinario como lo es la *literacidad*. En palabras de Cassany (2006), se trata de un enfoque que asume la escritura (e implícitamente la lectura) como una:

[...] “forma cultural”, “producto social” –como cualquier otra tecnología–, de manera que el único modo de comprenderla es prestar atención a la comunidad en la que ha surgido. El discurso se integra con el resto de componentes (comportamiento no verbal, organización social, formas culturales) en la vida cotidiana de la comunidad: sólo puede comprenderse y estudiarse atendiendo al conjunto de estos elementos. No basta con analizar la sintaxis o la estructura de párrafo: hay que explorar los significados que le asignan el autor y los lectores, el propósito que desempeña el documento en su contexto, los valores que le atribuyen sus usuarios, etc.» (pág. 73).

Por esta razón, la universidad (aunque este enfoque debe tomarse de manera transversal en cada uno de los niveles educativos) debe apuntar a una verdadera significación en el universo mental y social de los estudiantes; es decir, un proceso en continuo movimiento. De manera que se entienda la lectura, así como la escritura, como un *acto continuo*: que conlleva transformación y cambio. En el cual el estudiante adopte un pensamiento crítico, es decir, donde sea capaz de salir de su universo y de su ambiente para trasladarse a través de este ejercicio hacia otras maneras de pensar y de vivir una misma realidad.

En concordancia con lo anterior, Cassany también señala la brecha que debe superarse en las prácticas educativas, tomando específicamente la perspectiva del lector, entre lo *acrítico* y lo *crítico*:

Tabla 1. Lectura crítica y lectura acrítica

| Lectura acrítica | Lectura crítica |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Busca <i>el</i> significado, que es único y constante. • Queda satisfecho con la <i>interpretación personal</i>. • Lee <i>igual</i> todos los textos. • Enfatiza el <i>contenido</i>; busca las ideas principales. • Se fija en <i>lo explícito</i>, lo dicho. • Queda satisfecho con una <i>fente única</i>. • <i>Sin formación</i> en aspectos clave | <ul style="list-style-type: none"> • Sabe que hay <i>varios</i> significados, que están situados y son dinámicos. • Dialoga con otros lectores y suma más puntos de vista, busca una <i>interpretación social integradora</i>. • Lee de manera <i>diferente</i> en cada situación. • Enfatiza en la <i>ideología</i>; busca la intención, el punto de vista y el ejercicio del poder. • Se fija en <i>los implícitos</i>, lo presupuesto y escondido. • Busca y contrasta <i>fuentes diversas</i>. • <i>Con formación</i> en el discurso: citas, estadísticas, construcción del |

- del discurso.
- Confunde comprender con creer o estar de acuerdo.
- enunciador y de la audiencia, selección léxica y sintáctica.
- Sabe que comprender y creer estar de acuerdo son cosas diferentes.

Recuperado de Cassany (2011, pág. 132)

Teniendo en cuenta las grandes diferencias que implica un enfoque crítico y uno acrítico, las prácticas educativas deben propender por el desarrollo de sujetos discursivos que planteen diálogos con los demás participantes y que construya una identidad autónoma y propositiva. Si bien la comunidad académica se ha volcado a investigar y a desentrañar la problemática de los niveles de lectura y escritura en la universidad, y producto de ello han cobrado relevancia la lectura y escritura de géneros académicos, esto también podría convertirse a futuro en un nuevo problema, como lo infiere Peña Borrero (2008):

El énfasis reciente que se le ha dado en los programas de escritura universitaria a la enseñanza de los géneros textuales utilizados tradicionalmente en la cultura académica (el resumen, la reseña, el informe científico o el ensayo) representa, sin duda, un avance importante. Sin embargo, este enfoque corre el peligro de convertir la escritura académica en otro tipo de formalismo, por no decir “formulismo”, en el que la preocupación excesiva por cumplir con las exigencias del género termina por restarle importancia a los aspectos de la escritura (pág. 4).

Por esa razón, tanto el docente como el sistema educativo juegan un papel trascendental en los abordajes de estas prácticas en la universidad. De cara a los estándares, lineamientos y evaluaciones constituyen herramientas valiosísimas para pensar los fines de la educación y la relación entre enseñanza –aprendizaje, también pueden acarrear sesgos a la hora de establecer objetivos, metas, logros, desempeños y competencias.

Precisamente, en este punto resulta indispensable llamar la atención sobre el concepto de *competencia* y sus repercusiones a la hora de plantear una propuesta pedagógica enfocada en el desarrollo de procesos de pensamiento crítico. Más adelante, ya desde la lingüística, establecida como ciencia, se encuentran algunas aproximaciones

aún más específicas: en primer lugar, Hymes (1971) define la *competencia comunicativa* con un propósito específico dentro del contexto lingüístico o extralingüístico donde se emiten. Más adelante, la competencia lingüística se relaciona con las potencialidades y/o capacidades de los hablantes, más de carácter formal y desligada de cualquier contenido, abstracto y gramatical (Chomsky, 1978). Sin embargo, el concepto de competencia que plantea Hymes (1971) trasciende debido a su carácter contextual definido por ciertas características, entre las que se encuentran:

- Conocimiento en acto el cual no presenta carácter formal.
- Conocimiento situado, concreto pero al mismo tiempo cambiante.
- Desarrollo cognitivo y lingüístico marcado en gran medida por el impacto del mundo social y cultural en el que se vive.

Por esta razón, el componente contextual evidente en la noción de competencia presentada por Hymes trasciende de tal manera que permite configurar nuevos sentidos en los usos comunicativos. Sin embargo, no es posible olvidar que además de lo comunicativo también entra en juego el componente social y epistémico del aprendizaje. En ese sentido, a la luz de la competencia, el contexto, como variable relevante para establecer unos desempeños en los estudiantes, es crucial. De esta forma, en esta investigación se asume la competencia no en un nivel de desempeño instrumental de la lectura y la escritura, sino siguiendo como un saber que es posible conocer para problematizar, analizar y criticar constantemente los hechos. En línea con lo anteriormente dicho, la argumentación, por ejemplo, surge como un modo discursivo efectivo para traducir un conocimiento en un saber potencial (competente) que le permita al estudiante no ser únicamente el alumno sino un sujeto discursivo que puede entablar diálogos razonados con los demás interlocutores.

En otras palabras, la competencia argumentativa que se plantea en este estudio no constituye una herramienta normativa útil para medir sino, pretende constituir un espectro de posibilidades que el estudiante conoce y puede lograr por medio de la comprensión la construcción de discursos. Su objetivo último, es proporcionar una guía para el desarrollo de un *pensamiento crítico*. Este, caracterizado de la siguiente manera por Giroux (1992):

- El conocimiento no es un fin, sino un medio para problematizar constantemente los hechos.

- Es fundamental adoptar varios puntos de vista, teniendo en cuenta que ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes. Lo anterior permite desarrollar el pensamiento dialéctico.

En ese sentido, el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura y la escritura argumentativa en esta investigación, tiene en cuenta la manera en que se relaciona, discursivamente, el estudiante con otros interlocutores para entrar en un diálogo constante y estar abierto a la discusión. Dicha relación se puede ver evidenciada en el texto a partir de tres niveles de análisis y producción textual, a saber: *intratextual*, *intertextual* y *extratextual* que pasaremos a explicar en la evaluación²⁵.

Precisamente, la lectura y la escritura, como ya se mencionó anteriormente, están directamente relacionados con la evaluación. Constituyen herramientas para evaluar lo aprendido. Sin embargo, en consonancia con lo planteado hasta acá, en este estudio la lectura y la escritura serán una herramienta importante para desarrollar un pensamiento crítico, por lo tanto así como el “producto final” como el proceso son tomados en cuenta en el análisis de los textos y su evaluación.

Para llevarla a cabo, nos guiaremos por niveles de análisis derivados de la propuesta pedagógica en relación con las características fundamentales para la comprensión y producción textual, a saber: la cohesión y la coherencia discursiva que deriva en la coherencia global, local y referencial. Sin embargo, también en la evaluación se tendrá en cuenta las intenciones de los interlocutores, según el rol que desempeñen, pues son estos los que “definen el significado y sentido de las acciones (y de igual forma) permiten aprender a entender el ambiente interaccional y comunicativo” (Van Dijk T. A., *Discurso y Contexto*, 2012, pág. 153). Es decir, esto defino si el propósito argumentativo de los textos se cumple o no.

Con base en lo anterior, para la evaluación se tomarán los siguientes niveles:

Tabla 2. Niveles de evaluación

| Niveles de evaluación | Descripción |
|----------------------------------|--|
| <i>Nivel intratextual</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Se ocupa de la relación entre el |

²⁵ Estos niveles fueron tomados y adaptados para esta investigación de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (pág. 63). En el documento original se plantean como niveles de análisis y producción de textos, por esta razón guardan mucha relación con la propuesta aquí planteada.

| | |
|---|--|
| | <p>contenido y la forma, en ese sentido de la macroestructura y la superestructura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se revisan tanto las proposiciones como oraciones y la relación entre ellas de manera que su coherencia evidencie una organización argumentativa adecuada. • En ese sentido, dicha organización debe incluir, problema, tesis, voces de otros interlocutores, composición de argumentos y contrargumentos. • Finalmente, lo anterior le otorga una <i>coherencia local</i> y global entendida como la coherencia interna de una proposición y su oraciones; la concordancia tema/comentario del tema, entre sujeto/verbo, género/número. De la <i>coherencia lineal</i> y <i>cohesión</i>, entendida como la ilación de secuencias y oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como oraciones y párrafos. |
| <p><i>Nivel intertextual</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se ocupa de la interacción del escritor con el discurso, es decir del discurso como interacción. • Aquí se tiene en cuenta el manejo del marco de conocimiento |

| | |
|---|--|
| | <p>(conceptos que subyacen del texto y que sirven para abordar el tema del ensayo); asimismo los participantes y las ideologías.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En ese sentido, da cuenta de la relación entre el punto de vista del escritor, su intención o propósito comunicativo y la manera en que se relaciona (dialoga) con otras voces: es decir, cómo presenta otros participantes, ejemplos, datos, fuentes de referencia, etc., los cuales se ven evidenciados en la construcción de los argumentos. |
| <p><i>Nivel extratextual</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se ocupa del contexto entendido como el modelo mental por medio del cual se aborda la situación de enunciación. • Esto aborda aspectos de jerarquización del conocimiento abordado, de las ideologías, de las representaciones sociales de los participantes a la luz de las estrategias y e intenciones del escritor. • Aquí, por lo tanto, se aborda la función del texto en un contexto de comunicación, el reconocimiento de los interlocutores y la selección del léxico (etiquetas, adjetivos, etc.), de tal forma que se valide la argumentación expuesta y se logre el propósito comunicativo. |

Finalmente, por lo anterior se puede señalar, siguiendo a Tedesco (2009) que las prácticas de lectura y escritura en el sistema educativo, específicamente en la educación superior, tienen unas implicaciones no solo lingüísticas sino sociales y epistemológicas las cuales deben fortalecer un pensamiento crítico. Finalmente, “el papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir su propia identidad” (pág. 55).

2.1.4 Análisis crítico del discurso y el desarrollo de pensamiento crítico

El ACD es el fundamento interdisciplinar que sustenta la construcción de esta estrategia pedagógica dirigida a estudiantes universitarios. En ese sentido, se ha tomado este acervo teórico desde un enfoque sociocognitivo, porque gran parte de sus postulados giran en torno fuertemente a las actividades cognitivas básicas presentes en los procesos de comprensión y producción de discursiva. En ese sentido, el objetivo consiste en relacionar teóricamente el ACD, no como si este constituyera un método, sino como un enfoque centrado en el abordaje de estrategias cognitivas que faciliten la comprensión y construcción discursiva teniendo en cuenta cada aspecto como el punto de vista, las voces, las ideologías, los implícitos y el diálogo razonado entre interlocutores. En concordancia con lo anterior, desde el ACD se afirma que exista que éste aporta un valor significativo en cuanto a las habilidades comunicativas y los procesos derivados de ellas, lo cual Meyer define así:

Cierto conjunto de asunciones teóricas explícita o implícitamente definidas que están específicamente vinculadas a unos datos empíricos y que permiten unos concretos modos de interpretación, y por consiguiente, religar el campo empírico con el teórico. [...] Por regla general, se acepta que el ACD no debe entenderse como un método único, sino más bien como un enfoque, es decir como algo que adquiere consistencia en varios planos, y que, en cada uno de sus planos, exige realizar un cierto número de selecciones. (2003, pág. 35)

Dado lo anterior, en este caso, esta investigación va dirigida a proponer prácticas de lectura y escritura, lo cual plantea un enfoque que permea cada uno de los momentos de los procesos evidenciados a la hora de leer y escribir. Dicho de otro modo, no se deja de lado la perspectiva crítica sobre la realización del saber, centrado en los problemas sociales, por el contrario, a la luz de los procesos de lectura y escritura, el ACD encarna un papel preponderante a la hora de abordar cualquier tipo de discurso, de cualquier género y tipología textual, al poder concatenar distintos niveles discursivos, gracias a su multidisciplinariedad. En suma, debido a este enfoque que conecta lo discursivo, lo cognitivo y lo contextual (como veremos más adelante), permite también desarrollar habilidades para ser el lector crítico que plantea Cassany (2011).

Esto contrasta, por supuesto, con los planteamientos de Van Dijk frente al carácter multidisciplinario del ACD:

Dada la naturaleza fundamental verbal del discurso, un explícito ACD requerirá también una sólida base “lingüística”, entendiendo el término “lingüística” en un amplio sentido “estructural y funcional”. En otras palabras, sea cual sea el resto de las dimensiones del discurso que aborde el ACD, este, en tanto forma específica y práctica del análisis del discurso, siempre necesita explicar al menos, como es obvio, algunas de las detalladas estructuras, estrategias y funciones del texto y la conversación, lo que incluye las formas –gramaticales, pragmáticas, de interacción, estilísticas, retóricas, semióticas, narrativas o similares– de la organización verbal y paraverbal de los acontecimientos comunicativos. (Van Dijk T. A., 2003)

De esta manera, es posible plantear un enfoque de perspectiva sociocognitiva en donde se potencialice la competencia argumentativa en las prácticas de lectura y escritura de textos que son en esencia discursos, es decir, *prácticas sociales contextualizadas* (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2008). Esto quiere decir que lo lingüístico, entendido como verbal y no verbal, está en constante acción (discurso), y además que tiene implicaciones la manera como representamos la realidad del mundo (cognición) y cómo le damos sentido a este (contexto).

Ahora bien, el ACD sin ser un método, tampoco define literalmente, cuáles son esas herramientas que permitirán un análisis crítico del discurso. Siguiendo a Van Dijk (2003):

El ACD no nos brinda un enfoque ya hecho que nos indique cómo hacer el análisis social, sino que subraya que para cada estudio debe procederse al completo análisis teórico de una cuestión social, de forma que seamos capaces de seleccionar qué discurso y qué estructuras sociales hemos de analizar y relacionar (pág.147).

Por esta razón, al tomar en cuenta algunas nociones del ACD relevantes en el análisis crítico de los discursos no se está encasillando el tipo de análisis que se pretende hacer, sino, por el contrario se ofrece a los estudiantes nociones clave para comprender desde una perspectiva crítica las estructuras sociales, las problemáticas, las relaciones entre poder, control e ideología, etc., para así llevar a cabo una mejor interpretación y comprensión. Dichas estructuras comienzan desde la misma relación que se entabla en la situación enunciativa propia de la comunicación oral o escrita (véase sección 2.1) entre los interlocutores: el escritor/enunciador y el lector/enunciatario; así como la relación que subyace entre el escritor/enunciador con la información; y la relación entre el escritor/enunciador con el conocimiento.

Debe subrayarse que los procesos de comprensión y producción discursiva implican a su vez un desarrollo de habilidades comunicativas. Sin embargo, no sólo se deben tener en cuenta operaciones mentales como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación, sino, sumadas a las anteriores, hacer lo propio por desarrollar otras habilidades cognitivas como la categorización, la organización y la construcción, cada uno en diferentes estadios de análisis del discurso que incluye tanto la lectura como la escritura de forma irreductible e imbricada.

Teniendo en cuenta lo anterior, para establecer estas relaciones en el marco de las prácticas discursivas de lectura y escritura en la universidad, se tendrán como base de los ejercicios documentos producto de los medios de comunicación como lo son: artículos, noticias, editoriales, caricaturas, ensayos, etc. Dichos textos hacen parte de la realidad comunicativa de los estudiantes ejerciendo influencia en sus modos de pensar y requiriendo una postura crítica a la hora de leerlos evidenciada en la argumentación. Además de ello, también se tendrán en cuenta otro tipo de textos característicos de la cultura académica como reseñas, ensayos y artículos que permitan entablar un diálogo razonado dentro de la situación de enunciación argumentativa.

Ahora bien, al abordar los textos tomados de los medios de comunicación se permitirá no solo abordar géneros discursivos y tipologías textuales específicas del ámbito periodístico sino analizar las diferentes estructuras sociales que están representadas allí. De esta manera, se podrán abordar aspectos sociales, ideológicos y políticos que construyan un marco de conocimiento específico que surge del razonamiento dialógico entre los interlocutores y los discursos. Siguiendo a Cassany (2006), esta relación de diálogo constante permitirá desarrollar competencias argumentativas relacionadas con el pensamiento crítico en los estudiantes en tanto:

El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (simbolizado en el mismo esquema con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo (pág. 33).

Así, la gran gama de artículos de opinión, noticias, reseñas, ensayos, debates radiales, discursos, alocuciones, entrevistas, caricaturas ya sea consumidos por medio de la televisión, el internet o las redes sociales, son utilizados en el aula y serán abordados de una manera crítica y reflexiva para aplicar estrategias del ACD. Sin duda, en este panorama comunicativo constituye en un objeto de estudio para que cada individuo –en este caso, el estudiante–, y así tenga la oportunidad de observarlos, interpretarlos, compararlos, investigarlos, confrontarlos y finalmente, producir nuevos discursos desde la racionalidad, es decir, desde la argumentación.

Por otra parte, los estudiantes también utilizarán textos de otros géneros, específicamente académicos, no para quedarse en la exposición de etapas para su elaboración sino para tomar de allí también distintas interpretaciones que sumen a su razonamiento dialógico. Todos los textos, sea el género discursivo que sea, serán analizados, entendiendo que cada discurso, inscrito dentro de un grupo social específico, posee una ideología, la cual en términos de Van Dijk (2009) es entendida como:

[...] una ideología es el fundamento de las representaciones sociales compartidas por un grupo social. Dependiendo de la perspectiva propia, del hecho pertenecer a un grupo o de la ética, estas ideas de grupo pueden ser valoradas "positiva", "negativamente" o no ser valoradas en absoluto. Es decir, no identificamos exclusivamente las ideologías con grupos dominantes. También los grupos dominados pueden tener ideologías, a saber, las ideologías de resistencia y oposición" (pág. 67).

En ese sentido, analizar los modos de organizar el discurso es trascendental a la hora de develar las estrategias de control y producción ideológica. Por esa razón, abordar la argumentación constituye una condición inapelable en el análisis discursivo. De acuerdo con Álvaro Díaz (2002) no hay conversación, discusión, declaración u opinión en la que no subyazca un esfuerzo por convencer. Sin embargo, existen varias herramientas para lograrlo y es allí en donde se abre la brecha entre persuadir y argumentar; para develar la relación que existe entre los modos de reproducción discursiva y el control discursivo (Van Dijk T. , 2009)

Cabe resaltar, entonces, entendemos el discurso como práctica social que puede ser abordado en tres planos: como estructura, como interacción y como modelo. Por esa razón, para lograr establecer procesos superiores de comprensión de lectura y producción de escritura crítica, es necesario no solo conocer unas propiedades combinatorias ente códigos sino interpretar los distintos sentidos que conlleva el discurso y la visión de mundo en dichos planos. Además, sopesar sus efectos dominantes sobre los interlocutores directamente relacionados con el uso y el abuso del poder. Van Dijk (2009) añade lo siguiente:

Una práctica comunicativa e interaccional, en la cual el manipulador ejerce control sobre otras personas, generalmente en contra de su voluntad o en contra de sus intereses. La manipulación no solo involucra poder, sino específicamente abuso del poder, es decir, dominación. (...) en un sentido semiótico de la manipulación, esta influencia ilegítima también puede ser ejercida con cuadros, fotos, películas u otros medios. De hecho, muchas formas contemporáneas de manipulación comunicativa, por ejemplo, por los medios de comunicación, son multimodales, tal como es el caso, típicamente, de la propaganda. [...] esta consecuencia negativa del discurso manipulativo ocurre normalmente cuando los receptores no son capaces de comprender las reales intenciones o ver las reales consecuencias de las creencias o acciones defendidas por el manipulador (pág. 97).

Ahora bien, teniendo en cuenta las palabras de Foucault en tanto el discurso es poderoso en sí mismo y los individuos deben aprender a usar dicho poder, la argumentación determina esa posibilidad otorgándole al lector, al escritor y al mismo discurso una voz propia. Por medio de la construcción de argumentos se corrobora la capacidad o competencia crítica, es decir, se pone en evidencia un pensamiento que

revela ese esfuerzo intelectual de reflexión de las ideas y relaciones sociales con el otro. Requiere, de antemano, por lo tanto un proceso de comprensión que permita establecer una producción coherente y argumentativa.

Por otra parte, el papel que cumple el contexto en el uso del lenguaje a partir de prácticas de lectura y escritura. Esta noción, entendida como:

Constructos únicos que ponen de manifiesto las experiencias incorporadas de las percepciones, conocimientos, perspectivas y emociones en proceso relacionadas con la situación comunicativa actual. [...] los contextos únicos condicionan las maneras únicas de usar el lenguaje, es decir, discursos únicos (Van Dijk T. A., 2012, pág. 39)

Según Van Dijk, el contexto como constructo único pone de manifiesto la organización cognitiva, discursiva y situacional de los interlocutores. Por esa razón, este concepto se convierte en pieza fundamental para desarrollar habilidades comunicativas acordes con el tipo pensamiento crítico que se desea fortalecer en la academia, pues se asume el discurso como inacabado y también se reconoce la capacidad de moldearlo a partir de la lógica mental y discursiva de cada individuo, lógica que se va desarrollando en la medida que se desarrolla la capacidad del lenguaje.

Siguiendo con la teoría del contexto propuesta por Van Dijk (2012), es importante hacer claridad en las particularidades de los contextos (que afectan directamente los modelos mentales de los estudiantes). Estos se caracterizan por ser: experienciales, esquemáticos, dinámicos y planeados, pues poseen funciones pragmáticas, es decir, los participantes pueden producir discursos apropiados a la situación comunicativa actual y entender cómo se adecuan los discursos de los otros; así mismo, son intertextuales, de él subyacen otras voces; y finalmente, aluden a la relevancia (no representan situaciones sociales o comunicativas completas sino toman, de manera sistemática, aquellos que son relevantes en el momento); entre muchas otras (ver Van Dijk, 2012).

De acuerdo con lo anterior, los planteamientos hechos por este teórico sobre el contexto, apenas introductorios, permiten corroborar una de sus funciones al concebir que cualquier interlocutor construye sus propios modelos mentales de las situaciones comunicativas. Por esa razón, ellos “están relacionados con la *producción y recepción* del discurso sobre todo en la organización del mismo, en la estructura que se usa con base en las necesidades del participante” (Van Dijk T. A., 2001, pág. 73). Así, esta propuesta pedagógica se fundamenta en aspectos concretos del discurso como la

macroestructura, la superestructura, la ideología, los marcos de conocimiento y el contexto. Todos ellos estableciendo un modelo que permite abordar la práctica de lectura y escritura de una manera más profunda; esto es, no solo a partir de niveles textuales, sino dándole paso a la *categorización del pensamiento* ubicándolo en un plano discursivo, cognitivo y contextual.

Finalmente, esta propuesta proporciona la posibilidad de acercarnos a los procesos de lectura y escritura como una interacción dinámica, interaccional y dialógica. Donde predomina el proceso y se obtiene un producto, pero dicho proceso y producto está ceñido al modelo o lógica mental de cada estudiante. Las categorías que hacen parte del proceso, inspiradas en el ACD, logran potencializar las capacidades críticas de los interlocutores, llevando sus niveles de comprensión y producción discursiva a un nivel superior. Según Teun A. van Dijk: “Los procesos que hacen uso de los modelos de situación son controlados por modelos de contexto local y global. Los cuales contienen los parámetros relevantes de la interacción comunicativa y del contexto social” (1994).

2.2 Propuesta pedagógica

En este apartado se presentará la propuesta pedagógica que se diseñó inspirada en conceptos del ACD y haciendo uso de la teoría de modelos contextuales (Van Dijk T. A., 2012) de lectura y escritura. En esta propuesta, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) aporta un enfoque teórico del cual se sustrajeron algunos conceptos que permitieron el diseño de esta propuesta para que estudiantes universitarios de primer semestre desarrollen habilidades discursivas críticas, por medio del análisis de textos argumentativos. Es decir, habilidades para adaptar la manera de leer y construir el discurso en cada contexto, teniendo en cuenta la intención, los interlocutores, lo que se dice, lo que se refiere; el estilo propio y el punto de vista.

2.2.1 Comunicación discursiva

En primer lugar, hay que señalar que abordar el lenguaje desde el discurso permite romper la dicotomía entre significación y comunicación, y postular que la función esencial del lenguaje es la de establecer, en términos de Martínez (2002) una *comunicación discursiva* con sentido. Este enfoque está basada en *la teoría de enunciación* fundamentada en los postulados de Benveniste:

Benveniste fija las bases del estudio de la subjetividad en el lenguaje, que se proyecta principalmente en tres aspectos de estudiosos como Ducrot, Kerbrat-Orecchioni, Bronckart y otros han ido perfilando: la inscripción de los interlocutores en el texto, la modalización y la polifonía. La teoría de la enunciación ha permitido definir la unidad discursiva básica, de la que ya en la década de los treinta hablaba Bajtín, el enunciado, y entenderlo como producto del proceso de la enunciación, actuación lingüística en contexto. Ha permitido entender que en los enunciados aparecen trazas lingüísticas (marcas o marcadores, índices o indicadores, indicios o pistas) que coloca el enunciador para que sean interpretadas por el enunciatario (citado de Calsamiglia y Tusón, 2008, p. 124).

De tal forma, la comunicación discursiva, es entendida como un espacio de interacción de sujetos discursivos haciendo uso del lenguaje. En ella subyacen innumerables *situaciones de enunciación*, ya sean argumentativas, expositivas, informativas, etc., en donde están en juego fuerzas distintas que se encargan, a su vez de construir proposiciones cargadas de sentidos.

En otros términos, cada uno de los enunciados (explícitos o implícitos) constituye modos de pensar traducidos en acciones, los cuales tienen repercusiones sobre los interlocutores: enunciadores o enunciatarios. Estos configuran instancias del discurso o escenarios interpretativos de lo real, la metáfora de la realidad donde ocurre la transformación de la experiencia de la realidad. Allí confluyen además distintas voces (Martínez, 2002) en una dinámica cargada de fuerza y significación, sujetos discursivos a saber: *el locutor/autor/ enunciador, el interlocutor/lector/enunciatario y lo referido/lo dicho*.

De esta manera, en primer lugar, *el locutor/autor/ enunciador* de un texto despliega intencionalmente la posición y evaluación de un enunciador con relación a su propio enunciado y a los enunciados de otros (*voz ajena*); en segundo lugar, *el interlocutor/lector/ enunciatario* se le adjudica una posición de enunciatario, es decir un rol asignado dentro del texto con el fin de cumplir el propósito comunicativo establecido. En la comunicación discursiva, además, los discursos están conformados por enunciados contruidos por estos participantes en constante interacción. Dichos enunciados encierran proposiciones que tienen intenciones definidas y puntos de vista diversos; así, comprender no está ceñido únicamente a la extracción de significados sino al seguimiento de procesos discursivos, cognitivos y contextuales que hacen uso de modelos, otorgándole sentido relevante para el lector, y también como condición para el escritor. Se trata, entonces, de

reconocer la lucha de fuerzas, la elocuencia de otras voces y el tono del diálogo propuesto en cada discurso; están en juego valoraciones, grupos con una identidad social y colectiva construida a partir ideas subjetivas, es decir, ideologías.

Dado lo anterior, donde la comunicación discursiva subyace un modelo donde se pueden evidenciar los tres distintos niveles de análisis discursivos, utilizados en la implementación de la propuesta que corresponden a: (i) *nivel discursivo*, (ii) *nivel cognitivo* y (iii) *nivel contextual*. Estos están enmarcados en lo que se considera *situación comunicativa* de la *comunicación discursiva*; el primero visto desde lo dicho/lo referido; el segundo, desde el enunciador; y el tercero, desde el enunciatario. Llegado a este punto, es necesario seguir unas *categorías conceptuales* para explicitar cada una de los niveles y así avanzar en la comprensión (ver figura 4).

Figura 4. Modelo de la comunicación discursiva teniendo en cuenta tres niveles de análisis



2.2.2 Primer nivel de análisis: lo discursivo.

El primer nivel de análisis corresponde, desde la *teoría de la enunciación* al momento del proceso donde los interlocutores analizan las características de la *estructura del discurso*; su enfoque es proposicional y su carácter discursivo. Los discursos son abordados en su contenido (macroestructura) y su forma (superestructura) haciendo uso de la macrorreglas (Van Dijk T. A., 2012). Asimismo, dentro de la comunicación discursiva dicho análisis se enfoca en *lo dicho/lo referido* por los actores o participantes de la situación de enunciación; es decir, los estudiante están parados sobre las proposiciones (explícitas o implícitas). Aquí, el discurso es abordado como una estructura que tiene un flujo y modo de organización. Aquí se ubican los géneros y determinan las tipologías textuales. Este primer nivel de análisis se explica a continuación:

Tabla 3. *Primer nivel de análisis*

| |
|--|
| PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS (Discursivo): |
| COMUNICACIÓN DISCURSIVA |
| <p>Abordar el lenguaje desde el discurso permite romper la dicotomía entre significación y comunicación, y postular que la función esencial del lenguaje es la de establecer una <i>comunicación discursiva</i> con sentido. Dentro de dicha comunicación subyacen todas y cada una de las <i>situaciones de enunciación</i> en donde están en juego fuerzas distintas, enunciativas, que se encargan, a su vez de construir distintas proposiciones cargadas de sentidos.</p> <p>En otros términos, las proposiciones constituyen enunciados. Estos configuran instancias del discurso o escenarios interpretativos de lo real, la metáfora de la realidad donde ocurre la transformación de la experiencia de la realidad. Allí confluyen además distintas voces en una dinámica cargada de fuerza y significación, sujetos discursivos a saber: <i>el locutor/autor, el interlocutor/lector y lo referido/lo dicho</i>. En primer lugar, <i>el locutor/autor</i> de un texto despliega intencionalmente la posición y evaluación de un enunciador con relación a su propio enunciado y a los enunciados de otros (<i>voz ajena</i>); en segundo lugar, <i>el interlocutor/lector</i> se le adjudica una posición de enunciatario, es decir un rol</p> |

asignado dentro del texto con el fin de cumplir el propósito comunicativo establecido. Así, el locutor instaura no solo la presencia del interlocutor en el texto, sino también la presencia de otros y su propia presencia. La comunicación discursiva, por lo tanto, se encarna como una actividad predictiva y evaluativa que conlleva un anhelo de respuesta activa por parte del interlocutor/lector (Martínez S., 2002).

EL TEJIDO DISCURSIVO

CATEGORÍAS:

Los participantes de una situación comunicativa dentro de la comunicación discursiva conocen un sistema de reglas implícitamente, las cuales aplican a la hora de abordar los distintos tipos de textos. Sin embargo, esto no significa que cada una de dichas reglas coincida estrictamente con un sistema convencional de discurso. Por esa razón, es necesario abordar estos a nivel de *contenidos* (macroestructura) y de *formas* (superestructura); es decir, de manera discursiva para comprender mejor cuál es el entramado o tejido discursivo de cada práctica social en especial. Así, cada práctica social, desde *lo dicho/lo referido* debe analizarse a partir del estudio de macroestructuras y superestructuras a partir de la utilización de las *macrorreglas* (supresión, Las **macroestructura** es la reconstrucción del contenido del discurso, identificando los temas y subtemas; a partir de la construcción de proposiciones de tipo macro y micro. Por su parte, las **superestructura**, no sólo permite reconocer una *estructura especial y global* del texto, sino a su vez determina *el orden (la coordinación)* global de las partes del mismo. Esta última es, entonces, una especie de *esquema abstracto* que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías y reglas con múltiples posibilidades de combinación.

En cuanto a la actividad planeada para llevar a cabo el ensayo argumentativo giraba en torno al análisis discursivo que debían hacer los estudiantes de 4 textos (artículos de opinión, ensayos, artículos de investigación, etc.) como parte de su

investigación para abordar el tema del ensayo. Debían dividir estos 4 artículos en posturas a favor o en contra para así comparar cuál era y cómo era la argumentación que cada uno de los autores llevaba a cabo del tema (ver anexo 2). Este ejercicio tuvo una duración de aproximadamente 2 semanas. En este tiempo se realizaron talleres de análisis del primer nivel en donde se evaluaban macroestructura superestructura de distintos textos en clase (ver sección 3.4.2).

2.2.3 Segundo nivel de análisis: lo cognitivo

En el segundo nivel, el análisis hace referencia a las *interacciones discursivas*; su enfoque es semántico y su carácter, cognitivo. Esto quiere decir que al abordar cualquier tipo de discurso se identifican en ellos: los marcos de conocimiento (temas, tópicos y conceptos); los participantes o actores (valoraciones, nominaciones, voces) y las ideologías (opiniones compartidas por los grupos: nosotros – ellos). Por medio del desarrollo de este nivel se pueden evidenciar las relaciones de poder sociales que se manifiestan específicamente a través de la interacción (ver tabla 4).

Tabla 4. Segundo nivel de análisis

| |
|---|
| SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS (Cognitivo): |
| COMUNICACIÓN DISCURSIVA |
| <p>El análisis de las estructuras discursivas no consiste solamente en una serie ordenada de palabras, cláusulas, oraciones y proposiciones, sino también en secuencias de actos mutuamente relacionados (van Dijk, 2008). Por otra parte, en tanto la noción discurso, este se caracteriza por ser una “forma de significar un particular ámbito de la práctica social desde una particular perspectiva” (Fairclough, 1995). En ese sentido, cuando se analizan estructuras discursivas también es necesario analizar las representaciones simbólicas que los actores hacen de ese discurso tanto para comprenderlo como para producirlo; dichas representaciones se van modificando en la medida en que van interactuando verbal y a partir de otras formas de interacción.</p> |

LAS REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS

CATEGORÍAS:

A partir del análisis crítico del discurso (ACD) también es posible explicar las distintas formas de comprender y significar los discursos, desde un nivel cognitivo. Es decir, analizar las formas de cognición social que comparten los interlocutores –o participantes/actores– dentro de una práctica social, como colectividades sociales. De allí, se puede deducir que dichas colectividades, a partir de sus interacciones constantes, tienen la facultad de representar simbólicamente el *los conceptos* (la postura, y el conocimiento personal, grupal y cultural) el cual establece un **marco de conocimiento**; *las actitudes* (que conllevan los dispositivos representación y autorepresentación) cuyas bases constituyen las **representaciones** de los actores o participantes del discurso, estableciendo a su vez vínculos entre el discurso y el grupo social al que se pertenece, jerarquías y categorizaciones; y, finalmente, las opiniones socialmente compartidas que incluyen valoraciones, que devienen en **ideologías**.

De ahí que el análisis está enfocado en determinar aquellas acciones que denotan el control (cognitivo) sobre los actores o participantes de los discursos. Dichas acciones se ejercen a través de la postura del enunciador del texto, pero al mismo tiempo del rol del enunciatario; de las valoraciones, imágenes o etiquetas usadas en el discursos para referirse a los actores; así como en las opiniones compartidas por los grupos que subyacen en los, las cuales constituyen ideologías. En ese sentido, este nivel se realiza desde la perspectiva del *enunciador*, quiere decir que quienes analizan los discursos asumen dicho rol en la situación comunicativa.

La actividad que se planteó en el aula para desarrollar este segundo nivel, giró en torno al análisis de los participantes de los discursos. Los estudiantes debían una vez los estudiantes habían hecho la el análisis discursivo de los textos base para la construcción

de su ensayo, ahora debían analizar desde el marco de conocimiento, es decir cuáles eran los temas que se trataban en los textos y cómo se trataban, si era de forma profunda o superficial por ejemplo. Por otra parte, debían analizar qué valoraciones o etiquetas se identificaban en torno a los participantes, positiva o negativamente. Y, por último, con base en el análisis de los participantes identificar si había ideologías establecidas, es decir, si los participantes se incluían en un grupo determinado, si era así detallar cuál era y por qué (ver anexo 3).

2.2.4 Tercer nivel de análisis: lo contextual

Por último, se aborda un tercer análisis centrado en las *funciones sociales del discurso*; es decir su enfoque, en este caso, es pragmático y su carácter, contextual. Lo anterior quiere decir que el análisis trasciende a partir del sentido que se atribuye al discurso a partir del contexto en el cual este se encuentra enmarcado. Dicho contexto está “delimitado” por medio de los marcos de conocimiento, las participaciones y las acciones de los interlocutores.

Lo anterior se explica debido a que la comprensión pragmática del discurso implica su contextualización (Van Dijk T. A., 2012), por lo tanto involucra inferencias sobre la situación comunicativa que se está analizando. Dichas inferencias están sustentadas en el marco de conocimiento que a su vez se deriva del conocimiento del mundo y el conocimiento específico (de estudiante): por lo tanto, al intentar explicitar el conocimiento del mundo que sostiene la comprensión semántica de un discurso, también está en juego la explicitación del conocimiento práctico o específico necesario para construir un *contexto relevante*.

En ese sentido, para abordar este nivel de análisis se tienen en cuenta: *la jerarquización* de ese conocimiento hallado en el segundo nivel (macro y micro), *la estructura* de la participación y *la intención* de las acciones (intenciones *versus* estrategias). Este nivel el análisis, dentro de la comunicación discursiva, está enfocado desde la perspectiva del *enunciatorio* y busca abordar los discursos como *modelos* como se expresa en la siguiente tabla.

Tabla 5. Tercer nivel de análisis

TERCER NIVEL DE ANÁLISIS (Contextual):

LA COMUNICACIÓN DISCURSIVA

Siguiendo con el marco de la comunicación discursiva y teniendo en cuenta los elementos que allí intervienen, a saber: *lo dicho/lo referido*, *el enunciador/locutor* y *el enunciatario/interlocutor*, para el tercer nivel de análisis es necesario abordar la situación comunicativa desde el punto de vista de este último.

Así, una vez se aborda de manera *discursiva* (el tejido discursivo) y *semántica* (las representaciones simbólicas) cualquier discurso, es necesario también hacer un análisis desde un enfoque *pragmático*²⁶, y para ello se necesita entonces revisar las interacciones en la situación comunicativa a la luz del **contexto**. Este, entendido como experiencia única, compleja y profunda: es un constructo que pone de manifiesto las experiencias incorporadas, las percepciones, los conocimientos, las opiniones y las emociones en proceso, de los participantes o actores de la situación comunicativa²⁷ (Van Dijk T. A., 2012).

Su importancia, dentro de los niveles de análisis de una situación comunicativa discursiva, radica en el poder que subyace de sí mismo al incluir aspectos de la representación y el procesamiento mental de los participantes, en este caso desde la perspectiva del enunciatario. Así, siendo el contexto un *modelo mental de interpretación subjetiva* (Van Dijk T. A., 2012) dentro de este análisis se convierte en **modelo contextual**, el cual es capaz de controlar y modelar los procesos de interpretación y producción del discurso dándole sentido en relación a los aspectos relevantes del

²⁶ Hay que recordar que la pragmática es uno de los tres componentes lingüísticos, junto a la semántica y la sintaxis, que se ocupa de las relaciones de los signos con sus usuarios, sus usos y sus efectos (Morris, 1983). Asimismo, cuando habla del componente pragmático este se ocupa de la descripción del sentido de los enunciados en contexto.

²⁷ Hay que decir también que los contextos representan las propiedades relevantes del ambiente comunicativo en la memoria episódica (autobiográfica) y controla los procesos de producción y comprensión del discurso. Los contextos aunque no responden a un tipo específico de modelo experiencial, sin embargo son esquemáticos; son dinámicos pues se reconstruyen para cada nueva situación comunicativa, se actualizan y se adaptan; con frecuencia son planeados y susceptibles de ser aprendidos; finalmente, los contextos no representan situaciones sociales o comunicativas completas, sino que solo y de manera sistemática aquellas propiedades que son relevantes en el momento (Van Dijk T. A., 2012).

contexto para enunciatario. En últimas, los modelos contextuales son útiles tanto para la interpretación o comprensión del discurso, como para su producción.

LAS FUNCIONES SOCIALES Y LOS MODELOS CONTEXTUALES

CATEGORÍAS:

Para llevar a cabo un análisis desde el punto de vista del enunciatario es necesario tener en cuenta el papel preponderante que juega el contexto. Siendo este un elemento decisivo a la hora de determinar la identidad de los participantes y el papel que juegan dentro de la situación comunicativa en el momento en que hacen parte de ella. En ese sentido, el análisis contextual también retoma aspectos analizados en el segundo nivel pero con ciertas variaciones, pues va mucho más allá de una comprensión textual e interaccional que propone el segundo nivel; ahora el enfoque busca explicitar la función social que cumple el análisis de ciertas categorías dentro de la situación comunicativa en contexto para ahondar en el sentido de la misma.

Para ello, en primer lugar, se necesita determinar qué tipo de conocimiento se posee, a nivel macro y micro; esto relacionado directamente con el contexto de igual forma: macro y micro. Así, el *macroconocimiento* da cuenta del conocimiento del contexto general e histórico que se tiene del mundo en ese momento y que sostiene la situación comunicativa; mientras el *microconocimiento* hace referencia al conocimiento del contexto más específico, personal e individual si se quiere, el cual se necesita para construir un modelo contextual subjetivo frente al tema abordado. De esta manera, en cuanto a la primera categoría, el objetivo es trabajar con el marco de conocimiento y relacionarlo de tal forma que sea posible una **jerarquización del conocimiento (macro - micro)**.

En segundo lugar, la segunda categoría dentro de este tercer nivel de análisis está relacionada con los participantes o actores de la situación comunicativa pero ahora, no identificando cuáles son las valoraciones que permiten construir las representaciones simbólicas, sino, determinando sus roles comunicativos, asumidos de manera inferencial o explícitamente por los mismos. Por lo tanto, con base en lo anterior se busca determinar

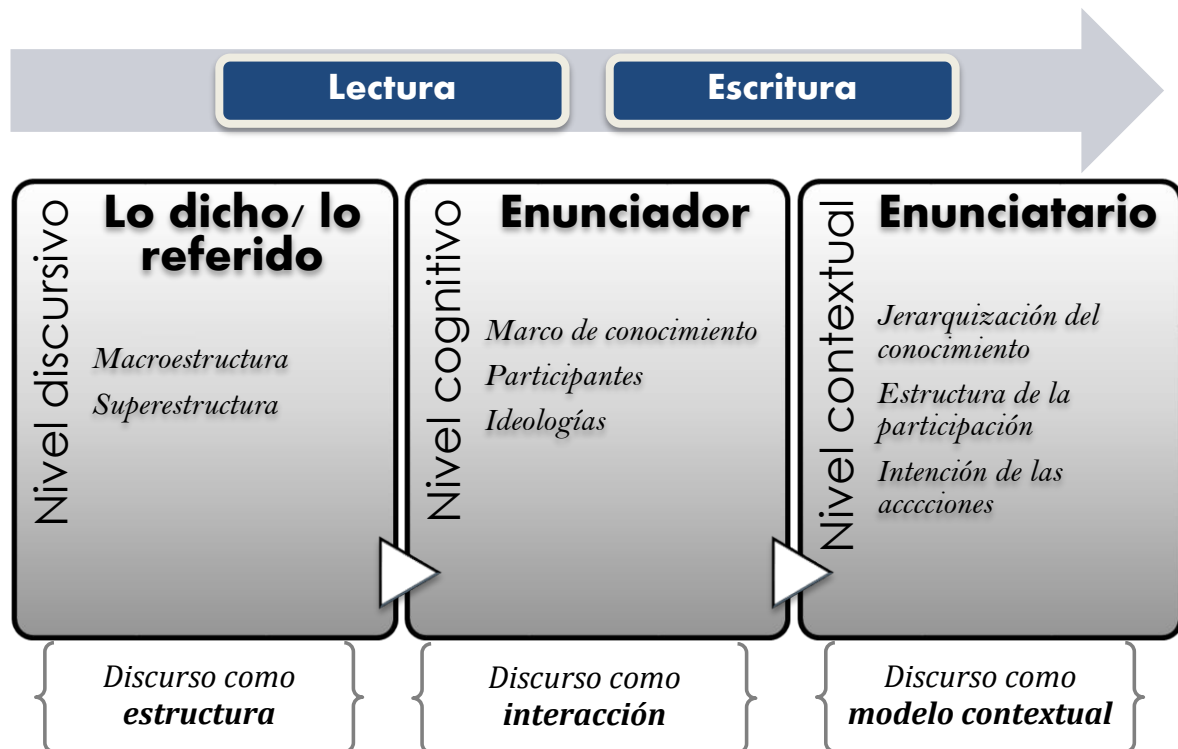
cuál es y cómo es la **estructura de la participación** de los actores de la situación comunicativa, dicha estructura está establecida por el enunciador.

Por último, es necesario analizar las **acciones** que se llevan a cabo por el enunciador dentro de la situación comunicativa, traducidas incluso en estrategias, que determina sus intenciones y objetivos al producir su discurso. Para esta categoría, como para las dos anteriores, la noción de contexto es la que logrará darle sentido a los significados que se utilizarán dentro de la situación comunicativa, establecer sus funciones.

Ahora bien, el ejercicio propuesto para que llevaran a cabo los estudiantes estaba centrada ya en el ejercicio de la escritura. Este se dividía en dos actividades, la primera consistía en tomar las ya trabajadas para el ensayo argumentativo y teniendo en cuenta el tipo de texto que desea escribir –ensayo argumentativo– llevar a cabo el análisis de las categorías correspondientes a ese nivel: jerarquización del marco de conocimiento, estructura de la participación (ver anexo 4). En cuanto a la tercera categoría, las acciones, correspondía a la segunda actividad que tenía que ver con la planeación del ensayo argumentativo teniendo en cuenta la intención del estudiante como enunciador, su tesis y sus argumentos (ver anexo 5).

Con base en lo anterior, finalmente, dentro de la propuesta de modelos contextuales se llevó a cabo un ejercicio de análisis con respecto a la comunicación discursiva, y el desarrollo de situaciones de enunciación específicas (ver anexo 1). Con base en este ejercicio los estudiantes debían identificar la presencia de los enunciadores y enunciatarios en los textos (intenciones, opiniones y valoraciones); además, analizar lo dicho y lo referido para comprender mejor los textos y sus propósitos. En ese sentido, los estudiantes establecen una relación más directa con el discurso (entre lo dicho y lo referido) teniendo en cuenta su *estructura*, a partir de su contenido y forma; de la *interacción* con otros participantes y el conocimiento explícito e implícito; y finalmente, como *modelo* a partir de la jerarquización del conocimiento, la estructura de la participación; es decir, como modelo de lectura para comprender y de escritura para producir un nuevo discurso (ver figura 5).

Figura 5. Categorías discursivas en los tres niveles de análisis



2.2.5 Los modelos contextuales de lectura y escritura

Los modelos contextuales, por lo tanto, son la manera dinámica y autónoma en que se representan las situaciones comunicativas de cada enunciador, construido teniendo en cuenta el contexto. De ahí que con base en la *teoría del contexto* de Van Dijk (2012), estos modelos contextuales están relacionados con la *comprensión* y la producción discursiva. En ese sentido los modelos contextuales, en palabras de Van Dijk (2012):

[...] son, en esencia, egocéntricos y podemos asumir así que el Yo es la categoría central y orientadora de los modelos contextuales. Esta categoría organiza las relaciones entre el Yo (ya sea como Hablante, Receptor u otro rol involucrado) y otros participantes. También se aplica a otras categorías contextuales, como "aquí" (el lugar donde estoy), la acción (lo que estoy haciendo), el conocimiento (lo que soy) y los objetivos (lo que quiero) (pág. 123).

Por otra parte, estos modelos contextuales son entendidos como "modelos mentales específicos o interpretaciones subjetivas de los participantes y de las propiedades relevantes de la situación comunicativa que experimenta" (Van Dijk T. A.,

2012, pág. 50). Por eso, la manera en que es comprendido un texto por uno u otro individuo tiene que ver con aquello que representa en conocimiento relevante: y su conocimiento relevante tiene que ver con su experiencia social, académica, cultural, espiritual, etc. Esto concuerda con las múltiples maneras en que un individuo puede dar respuesta a los problemas. Todos lo hacen desde una “lógica” preestablecida precisamente por medio de sus modelos mentales o modelos contextuales.

Cabe resaltar lo que Van Dijk advierte con respecto a los modelos: “[...] los modelos contextuales constituyen una interfaz. [...] los contextos entendidos como modelos no causan ni condicionan el discurso, sino que controlan la forma en que se ejecutan” (Van Dijk T. A., 2012, pág. 321). Es decir, su la interpretación de las distintas situaciones es capaz de establecer la manera en que se da la respuesta a las mismas. De ahí que en este trabajo de investigación se pretende corroborar si los modelos contextuales mejoran las competencias argumentativas de los estudiantes a partir de los modelos contextuales que cada uno establezca para comprender y producir los discursos. En conclusión:

La flexibilidad cognitiva [evidenciada por los modelos contextuales] se relaciona sistemáticamente con la flexibilidad interaccional, lo que significa que los participantes pueden renegociar su interpretación de los aspectos relevantes de la situación comunicativa constantemente. Es decir, la explicación cognitiva del contexto se relaciona íntimamente con una explicación interaccional, que es también dinámica, estratégica y continua (pág. 320).

3. Capítulo 3

3.1. Metodología

3.1.1 Características del estudio

Contexto

Esta es una investigación que surge de intereses de tipo profesional y académico de la autora en relación con la práctica pedagógica. En concreto, desde el año 2011 me desempeño como docente ocasional en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Departamento de Lingüística, Facultad de Ciencias Humanas. Allí he tenido a mi cargo los cursos de Taller de comprensión y producción de textos I, así como Comunicación oral y escrita y Español funcional, entre otros. En el momento en que comencé el quehacer educativo mi mayor preocupación fue brindarles a mis estudiantes herramientas útiles para que mejoraran su proceso de lectura y escritura, teniendo en cuenta que cada uno presentaba distintos niveles de apropiación de los mismos. Es por eso que para la preparación de los cursos, indagué en manuales didácticos, propuestas pedagógicas y, por supuesto, teorías con respecto a la lectoescritura.

Cabe resaltar que dentro de mi propio proceso académico estaba muy presente la mirada del ACD, dada la investigación que había adelantado recientemente en la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá D. C.) como requisito de grado para la Especialización en docencia del español como lengua propia, el cual se tituló: *La política de la guerra: la legitimación de la violencia en el discurso de Álvaro Uribe Vélez* (2010). Uno de los hallazgos principales en aquel estudio fue descubrir herramientas sumamente valiosas relacionadas de forma directa con la comprensión de los textos; esto sumado a otros elementos, de igual forma relevantes como la importancia del ACD dentro de la reflexión pedagógica.

Ahora bien, sumado al interés propio de establecer un diálogo más pedagógico entre ACD y enseñanza de la lectura y la escritura, podía evidenciar en los procesos varios factores que me llevaban a evocar aquello que yo misma había encontrado en el ACD. Por ejemplo, la gran influencia que sobre ellos ya comenzaba a tener las redes sociales, los medios de comunicación y el verse enfrentados a una nueva cultura (académica) con exigencias críticas y propositivas. Además, identificaba en muchos casos

que aún por encima de llevar procesos de composición, realizar ejercicios de redacción y edición, la construcción argumentativa no mejoraba significativamente.

Por esa razón, al iniciar este estudio me encontraba frente a una doble necesidad: de una parte, fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes universitarios que hacían parte de mis asignaturas, así como mejorar sustancialmente mi práctica docente buscando nuevas miradas sobre el problema señalado y así lograr mayor efectividad en los objetivos pedagógicos.

Tipo de investigación

Acorde con el contexto señalado, este trabajo se enmarca dentro de la metodología de *Investigación - Acción* la cual intenta, como lo describe Dörnyei (2007), ganar una mejor comprensión del entorno educativo, así como mejorar la efectividad de la enseñanza, aun sabiendo que no es el único tipo de investigación que lo logra. Es así entonces que, como docente de lengua, preocupada por los procesos de comprensión de lectura y producción escrita de los estudiantes universitarios, se diseñó e implementó una metodología basada en aspectos teóricos en torno a niveles de análisis inspirados en el ACD, la cual he titulado *Modelos Contextuales para la Lectura y la Escritura* (véase sección 2.5). Como ya se explicó anteriormente, la propuesta se creó tomando como precedentes, tanto de estrategias planteadas en manuales de lectura y escritura de otros autores, así como las diversas investigaciones en lectura y escritura en la Educación Superior. De esta forma nace la propuesta pedagógica que se trabaja en la investigación. Propuesta a través de la cual el docente se convierte en investigador en el aula;, exploración que resulta hecha desde adentro; es decir, un proyecto conducido dentro de la misma institución de la cual el investigador es miembro (Anderson & Herr, 2007).

De esta forma, hay que tener claridad que en esta investigación se indaga, reflexiona y replantea una práctica pedagógica con los estudiantes en el aula. Parte de esta investigación, además, se desarrolló por medio de ciclos de implementación, observación de lo desarrollado, reformulación y nueva implementación en varias ocasiones a lo largo del proceso, de acuerdo con el planteamiento de los modelos contextuales.

Métodos de investigación

De acuerdo con Sandelowski (citado por Dörnyei, 2007, pág. 164) existen dos propósitos principales para elegir combinar métodos de investigación; el primero es lograr una comprensión más amplia de un fenómeno específico, y, el segundo es poder

corroborar y verificar un conjunto de hallazgos frente a otros. Así, entonces, esta investigación adoptó un enfoque de *métodos mixtos* el cual involucra recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Teniendo en cuenta la naturaleza y características de la Investigación – Acción, los métodos mixtos fueron seleccionados como base para este estudio ya que sumar un número amplio de estrategias para recolectar datos conlleva extender el alcance de la exploración. Es así como lo expresa Mertens (2005), quien explica que a través de la adopción de esta metodología se enriquece la habilidad del investigador para sacar conclusiones sobre una problemática que surge en un contexto tan complejo como lo es el educativo.

Es importante resaltar que, sumado a lo anterior, Greene et al. (1989) destacan cuatro funciones de los métodos mixtos que fueron relevantes para el diseño metodológico de esta investigación. La primera es la *función complementaria*, a través de la cual se obtienen diferentes facetas del fenómeno. En segundo lugar, los métodos mixtos ofrecen una *función desarrolladora*, la cual se refiere a la secuencialidad de los mismos. De esta forma es posible plantear una estrategia por la cual, se diseñe, en primer lugar, un instrumento de diagnóstico, que puede ser, por ejemplo, un cuestionario (cuantitativo) el cual servirá como base para el esbozo del siguiente instrumento, que podría tratarse de una entrevista (cualitativa) la cual sólo se aplicará a una pequeña muestra de los informantes, quienes serán seleccionados a partir de sus respuesta al cuestionario inicial. Como puede observarse, aquí, la complementación de los métodos usados hace parte del desarrollo mismo de la investigación. A continuación, Green et al (1989) se refieren a la *función iniciadora* la cual explica esa capacidad que tienen los métodos mixtos de ofrecer resultados complementarios que puede ser, además, divergentes. Este tipo de hallazgos obligan al investigador a reelaborar sus preguntas lo cual puede brindar nuevas luces a la investigación y, a su vez, orientar nuevas perspectivas. Finalmente, se describe una *función expansiva* que, como su nombre lo indica, lleva a los investigadores a ampliar el alcance y profundidad de sus estudios de manera que se incluyan múltiples componentes.

Como última consideración en cuanto a la selección de métodos mixtos, y como es del conocimiento de investigadores, en varios casos, dicha elección metodológica puede resultar caótica, tal y como lo expresan, por ejemplo, Tashakkory & Tedlie (2003). Por lo anterior, este estudio adoptó el principio tipológico de *secuencia y dominio* tal y como lo proponen Johnson & Christensen (2004, pág. 418) para organizar sus fases. Así pues, tenemos que la tesis consta de dos componentes: cualitativos y cuantitativos, los

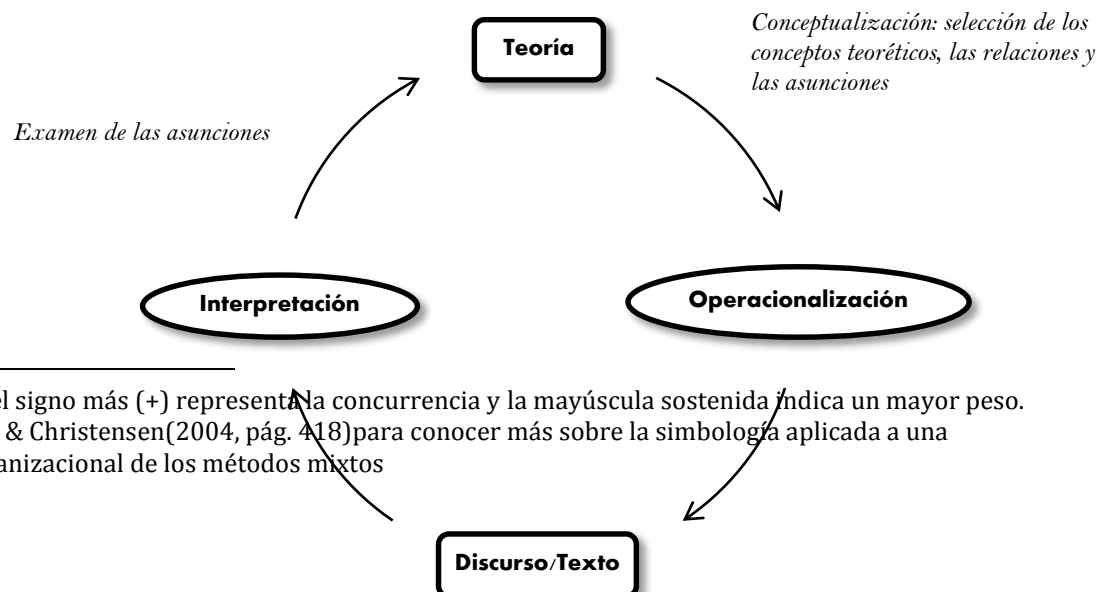
cuales son concurrentes en cuanto a su secuencialidad; es decir, ambos tipos de datos se recolectaron de forma simultánea; pero, difieren en cuanto al dominante, dado que, tienen más peso los datos cuantitativos que los cualitativos. De esta forma, según la simbología de Johnson & Christensen (2004, pág. 418), la siguiente es la tipología organizacional de los métodos mixtos del presente proyecto²⁸:

“CUANTITATIVO + Cualitativo”

El paradigma de la investigación-acción

En este apartado se intenta explicar cuál fue el alcance y las limitaciones de los aspectos metodológicos que se tuvieron en cuenta. En ese sentido, siendo el ACD una disciplina ceñida, por lo general, a un gran acervo teórico, diseñar una estrategia metodológica interdisciplinar o transdisciplinar que integrara el análisis discursivo, requirió también un carácter operacional. Es decir, esta investigación es también un intento de convertir diferentes afirmaciones teóricas en *categorías conceptuales de análisis* que pudieran ser enmarcadas en un diseño metodológico y, posteriormente, después de una interpretación y análisis de los datos recolectados, evaluar sus resultados. Por lo tanto, se puede afirmar que este estudio tiene un carácter amalgamado entre lo educativo, empírico, operativo, socio-cognitivo y lingüístico, que sigue un proceso o trayectoria circular, como se puede evidenciar en muchos de los estudios del ACD, y se ilustra en la figura 5, a continuación (Wodak & Meyer, 2003):

Figura 6. La investigación empírica como proceso circular



²⁸ En donde el signo más (+) representa la concurrencia y la mayúscula sostenida indica un mayor peso. (Ver Johnson & Christensen(2004, pág. 418)para conocer más sobre la simbología aplicada a una tipología organizacional de los métodos mixtos

Recuperado de Wodak y Meyer (2003, pág. 41)

Una vez establecido el modelo circular sobre la investigación empírica, es momento de recordar el tipo de investigación que enmarca el presente estudio. Tenemos que la Investigación – Acción puede estar orientada por una ideología centrada en la pasión que involucra el proceso de enseñanza al que se ven enfrentados los docentes. Así pues, vale la pena retomar la palabras de Crookes (1993, pág. 137), en su reflexión sobre la Investigación – Acción en adquisición de segundas lenguas, quien afirma que conducir este tipo de proyectos es un medio de reflexión crítica sobre la enseñanza y sobre el contexto sociopolítico, en el cual, los docentes tienen el potencial de ser un componente mayor en la continua búsqueda del mejoramiento. Con base en lo anterior, el paradigma de la Investigación – Acción a la luz del ACD aplicado a la enseñanza de la lectura y escritura permanece irresoluto. Por lo tanto, esta investigación propone un primer acercamiento a la discusión que suscita la pertinencia de un modelo de enseñanza contextualizada de lectura y escritura en estudiantes universitarios que involucra principios del ACD.

3.2 Participantes

El curso Taller de comprensión y producción de textos I en donde se llevó a cabo la investigación, estuvo dirigido a estudiantes de las carreras de Lingüística, Filología Clásica y Química (esta última como electiva) durante el segundo semestre académico del 2014. De esta forma, la muestra consistió en 20 participantes, estudiantes de la Universidad, con edades entre 16 y 27 años, quienes fueron parte activa del proceso de investigación a través de su participación en talleres, debates y conversatorios, entre otros, que se dieron en el salón de clase. La gran mayoría de primer semestre en la Universidad, mientras que solo uno de ellos se encontraba cursando tercer semestre. En cuanto a su procedencia, gran parte de los estudiantes provenían de distintas regiones: de ellos un grupo considerable actualmente residía en Bogotá, mientras que otros estaban en la capital únicamente por el periodo semestral. Por otra parte, 9 de los 24 participantes

estudiaron en instituciones oficiales, 12 en colegios privados; solo uno de ellos cursó su bachillerato en un colegio en convenio²⁹ con la Secretaría de Educación de Bogotá D. C. (SED).

3.2.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Esta sección tiene como objetivo ilustrar los distintos instrumentos y las técnicas que se diseñaron para recolectar la variedad de datos necesarios para la construcción de esta investigación. Así entonces, la sección se organizó, clasificando los instrumentos de acuerdo con la naturaleza de los datos que se obtuvieron (i. e. cuantitativo y cualitativo) a partir de su aplicación.

Instrumentos cuantitativos

- ***Preprueba***

La preprueba consistió en un ejercicio *diagnóstico* para establecer las condiciones iniciales de cada uno de los participantes del curso de Taller de comprensión y producción de textos de tal forma que se pudiera caracterizar, analizar y evaluar el proceso de aprendizaje a lo largo del semestre (ver anexo 6). Dicho ejercicio consta de dos actividades: la primera de lectura y la segunda de escritura. La tarea consistía en leer cuatro textos de distintos géneros discursivos (una noticia, una columna de opinión, una editorial y una caricatura), estos tenían un tema en común: *la relación entre ley y religión*. Una vez leídos los textos, cada estudiante debía desarrollar la siguiente actividad que consistía en escribir un texto en donde se argumentara su postura frente al tema, i. e. a favor o en contra. Para la composición, se debía tener en cuenta la construcción de los argumentos que sustentaran la tesis; además, se debían tomar los textos que considerados pertinentes (no era obligación usarlos todos) para llevar a cabo la argumentación. En total, el texto debía contener un mínimo de 800 palabras y máximo 1000. Para último, y aprovechando este momento de diagnóstico, al inicio de la prueba los estudiantes completaron una serie de preguntas relacionadas con información sociodemográfica, que se tomaría en consideración más adelante.

²⁹ Se trata de colegios privados que prestan el servicio educativo a la SED bajo la modalidad de “educación contratada” y que atiende alrededor de 6.000 estudiantes del Distrito en promedio por año electivo.

- **Posprueba**

La posprueba consistió en una *prueba final* de las mismas características que la prueba diagnóstica en tanto los estudiantes debían elaborar un texto argumentativo (ver anexo 7). El ejercicio también se dividió en dos actividades (la primera de lectura y la segunda de escritura) para establecer las condiciones finales de cada uno de los participantes del curso Taller de comprensión de textos I. El objetivo de esta prueba fue la de reconstruir el análisis de los procesos de aprendizaje a lo largo del semestre con respecto a la lectura y escritura discursiva, después de haber puesto en práctica la propuesta pedagógica basada en modelos contextuales de lectura y escritura.

Para la primera actividad se propuso la lectura de cuatro textos tomados como base la posterior escritura de un texto argumentativo. Entre los textos de referencia se encontraban tres artículos de opinión de distintos periódicos nacionales (en su versión electrónica y una noticia que tenían en común el tema: *la pena de muerte*. Una vez leídos, los estudiantes debían llevar a cabo la segunda actividad, la cual consistía en escribir un texto en donde argumentara cuál era su postura frente al tema la cual también podía ser libre, a favor o en contra. Era imprescindible para el tener en cuenta que debía hacer válida su posición a partir de los argumentos que decidiera usar para sustentar su tesis. Para la construcción de estos, debía tomar en consideración los textos leídos –los que considerar pertinentes–, para que explicara su posición y cómo esta se relacionaba con la opinión de otros participantes en el texto. Por último, el escrito debía contener un mínimo de 800 palabras y máximo 1000.

En este punto, cabe resaltar que tanto la preprueba como la posprueba fueron evaluadas cuantitativamente de acuerdo con los criterios establecidos para tal fin, los cuales se sistematizaron a través de una rejilla de evaluación que será explicada a profundidad en la sección 3.5.1. (Análisis de datos cuantitativos).

- **Cuestionario**

Con el fin de cuantificar las actitudes de los estudiantes frente a la lectura y la escritura, se diseñó un instrumento siguiendo la metodología de *las escalas semánticas diferenciadas* (ver Dörnyei, 2007, pág. 105) a través de la cuales se le pedía a los participantes indicar sus respuestas marcando un punto dentro del continuo entre dos cualidades extremas (ver anexo 8). En este caso, las actitudes se evaluaron de acuerdo con la frecuencia (siempre vs. nunca) en que ciertos hábitos, que están directamente relacionados con la lectura y la escritura, se evidenciaban para cada participante

(incluyendo un componente importante sobre el impacto de los medios de comunicación). Así, entonces, a través de este instrumento cada estudiante proporcionó datos cuantitativos acerca de la frecuencia en que, por ejemplo, *usa diccionarios* o *realiza borradores para sus textos*, entre otros.

Instrumentos cualitativos

- ***Ensayo argumentativo***

La elaboración del ensayo argumentativo fue otra de las tareas que llevaron a cabo los estudiantes en el curso. En este caso, el objetivo del ejercicio fue llevar a cabo una construcción argumentativa con más espacio para la reflexión. Quiere decir que desde el mismo momento en que los estudiantes escogían el tema, debían comenzar un proceso de análisis para cada decisión que tomaban al respecto de su composición. Esta actividad de escritura se fue dando a la par del abordaje de los niveles de análisis. Es decir, en la medida que se iban discutiendo en clase conceptos como discurso, comunicación discursiva, macroestructura, superestructura, participantes (voces enunciativas), lo dicho, lo referido, marco de conocimiento, ideologías, valoraciones, funciones sociales, etc., los estudiantes iban haciendo su propio análisis para componer el ensayo argumentativo. Al llevar a cabo tres niveles de análisis, los estudiantes debieron hacer tres entregas con los resultados de cada análisis aplicado a la construcción argumentativa.

Para comenzar, con base en el primer análisis (discursivo) concerniente más al proceso de lectura, los estudiantes debían tomar mínimo 4 referentes bibliográficos que abordaran el tema que ellos habían decidido investigar. Se les recomendó que fueran también textos argumentativos, ensayos o artículos, en donde pudieran analizar distintas posturas sobre este tema. Su análisis consistía en elaborar la macroestructura y superestructura de los textos escogidos. En el segundo nivel de análisis (cognitivo), los participantes debían llevar a cabo un estudio de las representaciones sociales y simbólicas de los discursos que habían escogido. Para ello, analizaban en cada uno de los textos, el marco de conocimiento que establecía su tema de investigación (las diferentes posturas y los conceptos implícitos), así como un análisis de los participantes (sus actitudes y opiniones) y finalmente, las ideologías (si se establecían grupos con valoraciones compartidas a favor o en contra). Por último en el tercer nivel de análisis (contextual), aplicado más directamente a la escritura del ensayo, debían tomar los hallazgos más relevantes de los análisis posteriores para la planificación de su texto argumentativo. De esta manera se planteaban dos momentos de la planeación:

jerarquización del marco de conocimiento y participación. Es decir, debían establecer cuál sería su postura frente al tema investigado, cuáles las premisas o proposiciones de sus argumentos y cuál la fundamentación de los mismos.

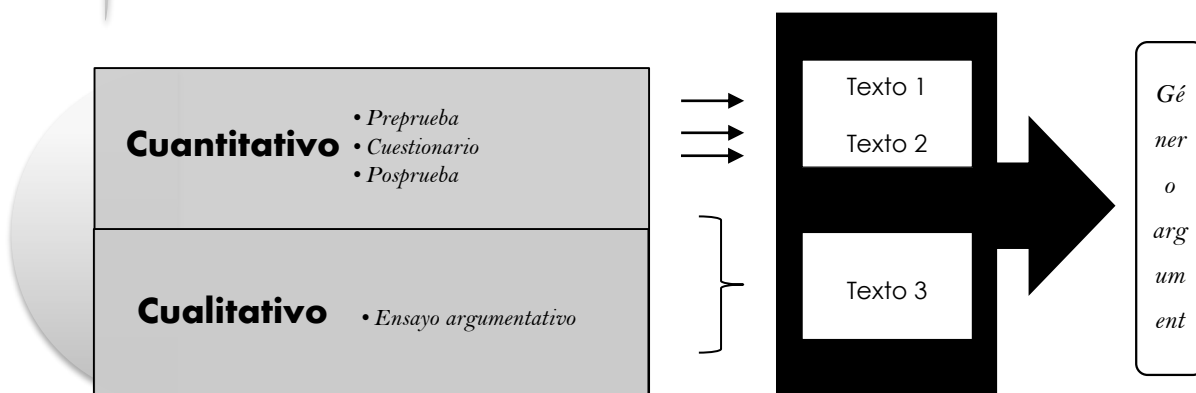
Después de llevar a cabo estos tres momentos, debían hacer entrega de un borrador del ensayo el cual fue leído por sus pares durante un tiempo acorde para recibir la retroalimentación del escrito. Una vez hecho este ejercicio los estudiantes debían revisar los comentarios y reescribir el ensayo, hacer los ajustes y complementarlo, su hubiera el caso, para hacer la entrega final.

Para finalizar, es importante resaltar que a pesar de que esta prueba resultó en un ensayo argumentativo, similar a la preprueba y posprueba, aquí no solo se evaluó el producto final, sino el proceso de inicio a fin pasando por toda la etapa de apropiación de la propuesta de modelos contextuales.

3.3 Procedimiento

En cuanto a la organización procedimental de este proyecto, se tuvieron en cuenta las características metodológicas divergentes de manera que la aplicación de cada una de las pruebas pudiera ir tejiendo el desarrollo de la investigación. Hay que señalar que las dos líneas metodológicas: una cuantitativa y otra cualitativa, fueron desarrolladas en el mismo periodo de tiempo, de forma paralela. En la primera línea se realizaron la preprueba y posprueba (cuantitativas) de manera secuencial, mientras que en la segunda línea se planteó la elaboración de un ensayo argumentativo que fue desarrollado por medio de un proceso a lo largo de las semanas en las que tomó lugar el estudio (cualitativo). Habiendo descrito lo anterior, durante esta sección, se presentarán, los procedimientos llevados a cabo los cuales se ilustran en la figura 6.

Figura 6. Procedimientos según las líneas metodológicas de la investigación



3.3.1 Fase uno: diagnóstico

En primera instancia se desarrolló la etapa que se consideró como diagnóstico. Esta incluye tanto el adelanto del primer texto argumentativo (preprueba) y, además, la aplicación del cuestionario. Una vez se logró el primer contacto con los estudiantes, habiendo iniciado la semana 1 de clases del semestre, se presentó el proyecto, en el cual los estudiantes estuvieron de acuerdo en participar. Esa misma semana se realizó la escritura del primer texto argumentativo. Dos semanas después de escrito dicho texto, se presentó el cuestionario en el que los estudiantes registraron sus hábitos en relación con la lectura y la escritura.

3.3.2 Fase dos: apropiación de la propuesta

Una vez realizado el diagnóstico, se procedió a iniciar con la apropiación de la propuesta de modelos contextuales. Para describir este proceso, es pertinente dividir las dos etapas en las que tomó lugar dicha apropiación, de manera que así se evidencie de manera explícita el objetivo y sustento de cada una.

Primera etapa

La práctica siempre estuvo cercana a la teoría, de forma que fueron algunos conceptos teóricos relevantes los que permitieron establecer los niveles de análisis. Por ejemplo, ideología, participantes, valoraciones, marco de conocimiento, macroestructura y superestructura, entre otros.

De esta manera, se consideró que estas nociones son trascendentales para comprender en qué consisten los modelos contextuales y por qué serían útiles en los procesos de comprensión y producción de discursos. Así, durante la primera etapa de recopilación y análisis teórico, fue necesario hacer un recorrido bibliográfico en donde se abordaron cuestiones del lenguaje desde una perspectiva discursiva, cognitiva y contextual. Esto permitió tener herramientas teóricas de análisis a la hora de hablar del ACD: por ejemplo, de la estrecha relación que existe entre el discurso, el poder, el control, la manipulación, la ideología, etc., y el análisis discursivo de los interlocutores, por medio de autores como Teun A. Van Dijk (1994, 2001, 2003, 2006, 2008, 2012), Helena Calsamiglia, Blancafort y Amparo Tusón (2008), Michel Foucault (2010), Ruth Wodak y Michel Meyer (2003), entre otros. Los postulados, ideas, principios y conceptos constituyeron una herramienta fundamental dentro de la propuesta pedagógica para

discutir el enfoque discursivo en los procesos de lectura y escritura crítica, su importancia y su alcance utilizando *modelos contextuales*.

Por otra parte, dentro de este estudio teórico también fue necesario mirar detenidamente algunos manuales de lectura y escritura que han soportado y constituido propuestas didácticas para el mejoramiento de dichas habilidades comunicativas. Con ello, se pretendió identificar también cuáles eran aquellas características en común y cuáles las que se diferenciaban, y contrastarlas con algunos postulados del ACD para promover procesos de lectura y escritura con un enfoque crítico y centrado en los modelos mentales de los estudiantes universitarios.

Segunda etapa

Luego, vendría la parte de operacionalización que confluyó con el diseño de ejercicios prácticos y estrategias que soportaran la propuesta pedagógica. Para ello, se emprendieron talleres y actividades, individuales y en grupo, que, en conjunto, consolidaron la práctica el avance investigativo de cada uno de los estudiantes. Dichas estrategias buscaron mejorar los procesos de comprensión y producción de textos desde un enfoque sociocognitivo, es decir, centrado en las operaciones mentales fundamentales que subyacen las interacciones sociales que se tejían entre los estudiantes y las fuentes de referencia para la escritura de sus ensayos argumentativos.

Dentro de esta etapa, se diseñaron dos líneas de acciones estratégicas (ver figura 6) que buscaron equiparar los logros alcanzados por la propuesta pedagógica, así como los hallazgos. Una línea de acción se determinó a partir de dos pruebas de lectura y escritura que buscaban dilucidar los conocimientos iniciales y finales de cada uno de los estudiantes en lectura y escritura. Dichas pruebas fueron aplicadas en la primera y última sesión del semestre, respectivamente. Además, se llevaron a cabo en el aula con una duración de 90 minutos: durante la primera (diagnóstico) los estudiantes no conocían de antemano los textos empleados en el ejercicio, mientras que para la prueba final, sí; de hecho, ellos mismos escogieron los cuatro textos (y el tema a desarrollar) que debían emplear en la misma. Básicamente, en cada una de ellas, la tarea consistió en escribir un texto argumentativo en donde se clarificara cuál era la postura del estudiante frente al tema propuesto; los estudiantes debían relacionar su postura con la de otros interlocutores expuestos en los textos base, y así validar su posición sin demeritar ninguna.

En esta línea también se incluyó el cuestionario a los estudiantes, aplicado hacia la semana 9 del semestre, con el objetivo de indagar sobre las actitudes discursivas de los estudiantes y conocer algunos datos sobre sus hábitos de lectura y escritura, y su interacción con los medios de comunicación.

Por otra parte, la segunda línea giró también en torno a la misma construcción de un texto argumentativo. El tema era de libre elección, y los textos de referencia también. Sin embargo, para la construcción de del ensayo argumentativo, los estudiantes aplicarían los tres niveles de análisis y producción propuestos dentro de la metodología del curso. Para ello, los alumnos tuvieron guías de trabajo en donde se explicaba el enfoque teórico de cada nivel, se realizaba un ejercicio práctico para abordarlo en el aula que ellos, posteriormente, debían replicar como tarea, de manera autónoma, para la construcción de su ensayo argumentativo final. Esta segunda tarea se desarrolló a lo largo de todo el semestre, con entregas periódicas y con la participación de múltiples talleres de acompañamiento para los estudiantes los cuales les permitieron apropiarse de los niveles de análisis propuestos.

En ese sentido, como parte de la metodología del curso de *Taller de comprensión y producción de textos I*, se diseñaron guías de trabajo grupal e individual, de interpretación y de construcción, que permitieron trazar el camino a los estudiantes a la hora de abordar distintos discursos en el aula, todos dentro con una estructura argumentativa, pero de diferentes modalidades, desde debates hasta ensayos argumentativos (Ver anexos 9, 10, 11).

3.3.3 Fase tres: aplicación de la posprueba

Una vez concluida la etapa de apropiación, se llevó a cabo la posprueba. Como ya se explicó anteriormente está siguió los mismos parámetros establecidos en la preprueba con el fin de evaluar idénticas variables en un contexto posterior a la apropiación de la propuesta de modelos contextuales bajo la misma rúbrica (Anexo 11). La posprueba se realizó en la semana 15 del transcurso del curso, y del semestre.

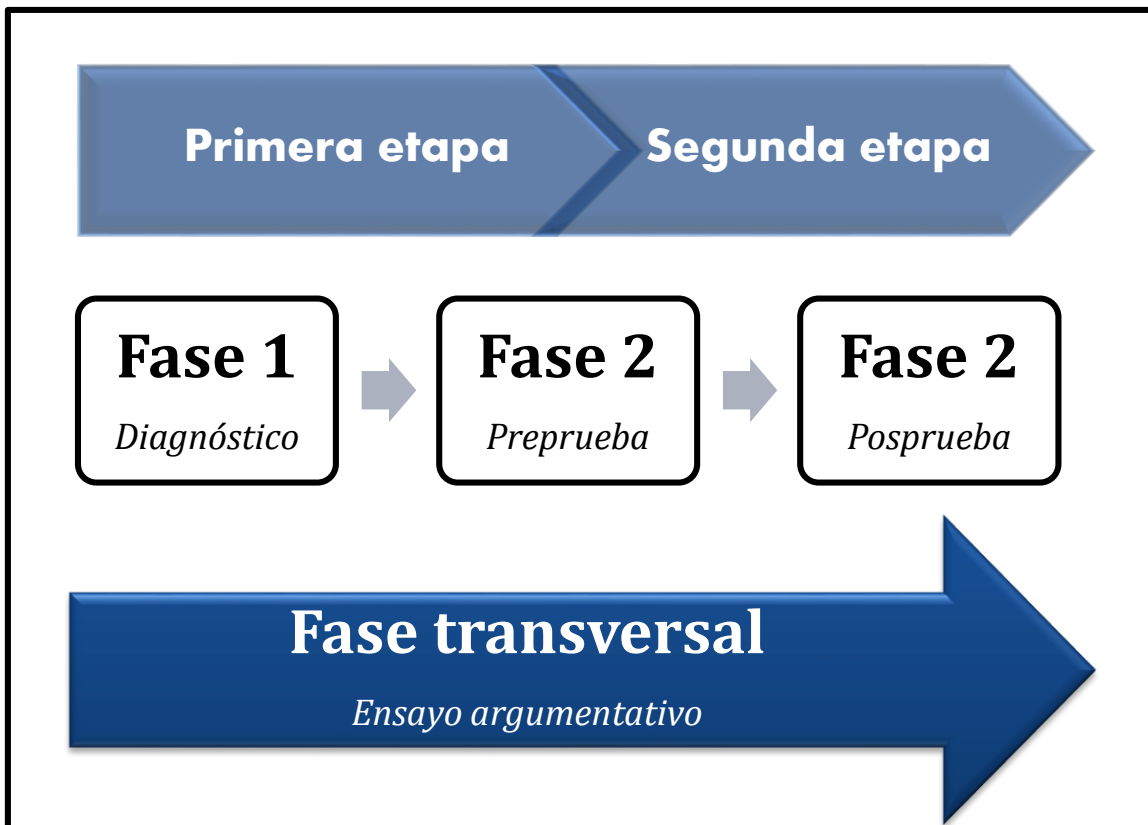
3.3.4 Fase transversal: desarrollo del ensayo argumentativo

Esta fase disimila de las anteriores en cuanto que no corresponde a un paso posterior. El desarrollo de este ensayo argumentativo, que fue analizado cualitativamente, es el resultado de un proceso que se desarrolló a lo largo del semestre. Es decir, el curso de *producción y comprensión de textos I* giró, por una parte, en torno a la apropiación de la propuesta y, además, en torno al desarrollo, paso a paso, de este ensayo. Desde la

semana 2 hasta la semana 15, los estudiantes trabajaron en entregas parciales de este ensayo, sobre el cual recibieron retroalimentación individualizada. En total se hicieron tres entregas, cada una correspondiente a uno de los niveles de análisis abordados.

Finalizando el proceso, ya con el texto argumentativo adelantado, los estudiantes evaluaron y coevaluaron los borradores, asignando una calificación tanto a su ensayo como los de sus pares. Esta fase concluyó con la entrega del documento final en la semana 16. Todas estas fases y etapas, en conjunto, se pueden visualizar en la figura 7.

Figura 7. Fases de investigación



3.4 Análisis de datos

Para el análisis de los datos se tuvo en cuenta el enfoque mixto que combinó métodos cuantitativos y cualitativos, en tanto ambos enfoques ofrecieron una mirada constructiva a los hallazgos obtenidos en la investigación. Ahora bien, como se explicó anteriormente, en cuanto a la tipología organizacional de los métodos (ver sección 3.1.2), este proyecto definió como dominantes los datos cuantitativos, los cuales tuvieron mayor peso a la hora de realizar el análisis puesto que fueron más variados y robustos a lo largo de proceso de recolección de datos.

3.4.1 Análisis de datos cuantitativos

En esa línea, consideremos, en primer lugar, el análisis de datos cuantitativos. Estos corresponden a los obtenidos a través de: i) el cuestionario; ii) la preprueba, y iii) la posprueba. Cada uno de los anteriores instrumentos arrojó un conjunto de datos, los cuales fueron transformados a escalas numéricas. En primer lugar, para el cuestionario se le otorgó un porcentaje a las distintas escalas del continuo y se sacó un porcentaje global para cada pregunta a través del cual se puede determinar qué tan frecuentes son cada uno de los distintos hábitos para los informantes. Ahora bien, en lo que concierne a la preprueba y posprueba, se aplicó una misma rejilla de evaluación para cada uno de los textos argumentativos que produjeron los informantes, antes y después del proceso de apropiación de la propuesta de modelos contextuales. De esta manera, la rejilla evaluó el logro de cada uno de los niveles de competencia: *intratextual* (discursivo), *intertextual* (cognitivo) y *extratextual* (contextual), clasificando el desempeño como *satisfactorio* o *no satisfactorio*. A través de la sistematización de dichos logros se determinó si el texto contaba con una estructura argumentativa. El siguiente (tabla 2) es el formato de rejilla de evaluación sobre el cual se hizo la sistematización de los datos cuantitativos obtenidos a través de la preprueba y la posprueba.

Tabla 6. *Rejilla evaluación textos argumentativos*

| Evaluación texto argumentativo | | | |
|---------------------------------------|------------------|--------------------|-----------|
| Categorías | Criterios | Ponderación | |
| | | Sí | No |
| <i>Nivel intratextual</i> | | | |

| | | | |
|---------------------------|--|--|--|
| Discursivo | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>¿Es adecuada la organización argumentativa del texto? (Problema, tesis, argumentos, conclusión)</i> 2. <i>¿En el texto se identifica una tesis con claridad? (ya sea explícita o implícitamente)</i> 3. <i>¿El texto incorpora datos, opiniones o voces diferentes a las del autor?</i> 4. <i>¿El texto aporta argumentos suficientes para sustentar la tesis propuesta?</i> 5. <i>¿Los argumentos presentan una buena secuencia de proposiciones relacionadas entre ellas que hacen referencia al contexto señalado?</i> 6. <i>¿Se hace uso de contraargumentos sustanciales con los cuales se enriquece el carácter crítico del texto?</i> 7. <i>¿El texto mantiene la fuerza argumentativa de principio a fin? ¿Mantiene la tesis a la vista y termina de manera concluyente?</i> | | |
| Nivel intertextual | | | |

| | | | |
|----------------------------------|--|--|--|
| <p>Cognitivo</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>¿Es posible establecer claramente los roles comunicativos de cada uno de los participantes que interactúan en el texto (ideología)? ¿La estructura de la participación es clara (nosotros – ellos)?</i> 2. <i>¿Se evidencia un tratamiento exhaustivo del marco de conocimiento sobre el cual se delimita el tema abordado?</i> 3. <i>¿Los ejemplos que utiliza son concretos, apropiados y necesarios en la construcción argumentativa expuesta? ¿La información es suficiente y contrasta fuentes diversas?</i> 4. <i>¿Los hechos referenciados se pueden verificar? ¿Hay evidencias confiables –estadísticas, datos, etc. – que puedan corroborar la información presentada?</i> 5. <i>¿En cada uno de los argumentos las premisas y la conclusión son claramente identificables?</i> 6. <i>¿La construcción de los argumentos es válida? ¿Cada uno de los argumentos presenta premisas que conllevan una conclusión?</i> 7. <i>¿Los argumentos expuestos en el discurso están basados en ejemplos, analogías, criterios de autoridad o causas-consecuencias?</i> | | |
| <p>Nivel extratextual</p> | | | |

| | | | |
|-------------------|---|--|--|
| Contextual | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>¿La estructura discursiva presentada evidencia un conocimiento social y compartido con los enunciatarios?</i> 2. <i>¿Hay equilibrio en la información presentada que permita a los enunciatarios tomar una posición frente a la argumentación? ¿El texto hace uso de hechos, ejemplos, citas de autoridad sobre los cuales están contruidos los argumentos?</i> 3. <i>¿Los mecanismos discursivos empleados en la argumentación permiten identificar claramente las intenciones del enunciadador frente a sus enunciatarios?</i> 4. <i>¿Los argumentos utilizados en el texto permiten validar la tesis propuesta por el autor?</i> 5. <i>¿La conclusión expuesta en el texto constituye una posible interpretación del problema abordado?</i> 6. <i>¿El texto consigue el propósito argumentativo? ¿Hay claridad en la intención argumentativa del enunciadador? ¿El enunciadador logra convencer o persuadir a su audiencia?</i> | | |
|-------------------|---|--|--|

3.4.2 Análisis de datos cualitativos

Lo cualitativo, según Pardo (2013) rescata dimensiones que son dejadas de lado en las investigaciones científicas; tan importantes como las ya mencionadas anteriormente referentes a los modelos contextuales, por ejemplo. Lo cuantitativo es útil pues complementa la mirada para obtener resultados más “objetivos”, asimismo, permite sopesar y validar los resultados teniendo en cuenta las variables implementadas en la investigación.

Siguiendo a Pardo (Pardo Abril, 2013), para un análisis del discurso contextualizado hay que seguir ciertos pasos. Ahora bien, en esta evaluación cualitativa no se pretende llevar a cabo un análisis crítico del discurso de los ensayos argumentos.

Sin embargo, sí se consideran importantes las reflexiones hechas por la autora con respecto al análisis cualitativo de corpus lingüísticos en el marco de investigaciones del ACD. Leamos a Pardo:

El análisis en perspectiva cultural-cognitiva que permite analizar e interpretar modelos y representaciones, así como la elaboración de resultados interpretativos-críticos que hacen posible dilucidar la unidad y la variación intracultural e intercultural, los tejidos discursivos circulantes, los distintos grados de variación y aceptabilidad en los puntos de vista que las personas expresan a propósito de un asunto de su vida social, todo lo cual posiciona al investigador frente al problema social de su interés (pág. 92).

Teniendo en cuenta los planteamientos de Pardo, esta investigación se encaminó a que cada estudiante fuera un investigador en el análisis crítico del discurso. En ese sentido, para analizar los ensayos argumentativos se tendrán en cuenta las categorías de los niveles de análisis planteados en la propuesta (discursivo, cognitivo y contextual).

Con base en lo anterior, se evaluó cualitativamente el ensayo argumentativo final de la línea metodológica 2 teniendo en cuenta los componentes de cada uno de los niveles de análisis. Es decir, que a nivel discursivo, los ensayos presentaran una *macroestructura* (contenido) y *superestructura* (forma) discursiva de carácter argumentativo. En segundo lugar, a nivel cognitivo, que los textos evidenciaran un *marco de conocimiento* claro, es decir que los conceptos relevantes a tener en cuenta en la argumentación estuvieran debidamente abordados y permitieran validar la postura del autor; asimismo que hubiese un diálogo razonado con *otras voces* y que por medio de la interacción con los *participantes* del discurso se delimitaran las opiniones compartidas, y las que no, de modo que se pudieran distinguir *ideologías, representaciones sociales y/o etiquetas*. Por último, con respecto al tercer nivel, referido al contexto, se analizaba que los ensayos tuvieran un manejo coherente y cohesionado del tema general (y subtemas), así como una evidencia en cuanto a las estrategias que se utilizadas para lograr el propósito argumentativo: validar la tesis por medio de la argumentación.

En suma, se identificaron las estructuras discursivas (o tejidos discursivos) de los textos, la puesta en evidencia de una postura en diálogo razonado con otras voces, si se evidenciaban ideologías, y la validez de sus argumentos teniendo en cuenta la argumentación presentada (en conjunto si hubo o no una competencias crítica-

argumentativa en el texto). Fueron estas categorías las que permitieron obtener los resultados.

3.4.3 Triangulación

Teniendo en cuenta que para este proyecto se combinaron distintos métodos de estudio para analizar el mismo problema, es necesario, dentro del análisis de los datos, apelar a una triangulación de los mismos. Denzin (1978) define triangulación como la generación de perspectivas múltiples sobre un mismo fenómeno usando una variedad de fuentes de datos, investigadores, recursos, teorías y métodos de investigación. Lo anterior, con el objetivo de corroborar una interpretación generalizada del problema. Es importante, para el propósito de esta investigación, llevar a cabo este proceso dado que si los hallazgos que se encontraron sobreviven a una serie de pruebas que han sido diseñadas a través del uso de diferentes métodos, estos serán más válidos (Ver Erzberger & Kelle, 2003), sobre la validez de analizar diferentes datos provenientes de varios métodos. De esa forma, el análisis que se hizo de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a través de los distintos instrumentos implementados fue sujeto a un proceso de triangulación con el fin de corroborar las coincidencias y divergencias de las distintas manifestaciones encontradas.

4. Capítulo 4

4. Resultados

Teniendo en cuenta las herramientas empleadas para la recolección y el análisis de los datos, a continuación se presentan los resultados obtenidos. Para ellos, se debe recordar que los resultados fueron analizados desde un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) con el objetivo de hacer una interpretación más completa.

4.1.1 Resultados cuantitativos

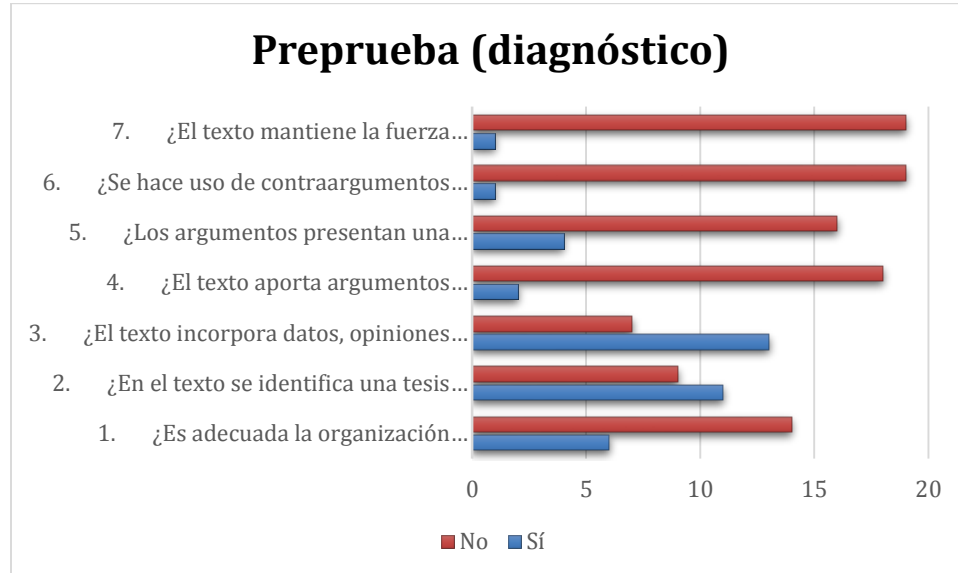
Preprueba y posprueba

En cuanto a los datos arrojados por la preprueba (o prueba diagnóstica) y teniendo en cuenta la rejilla de evaluación utilizada para el análisis de los mismos, los resultados se presentarán en primer lugar. Cabe recordar que para los resultados se tuvieron en cuenta tres niveles de evaluación: *nivel intratextual*, *nivel intertextual* y *nivel extratextual*. A continuación se presentarán las caracterizaciones iniciales y finales de los estudiantes que participaron en la investigación.

En cuanto al *nivel intratextual* de los textos, correspondiente al *nivel de análisis discursivo*, los resultados fueron los siguientes:

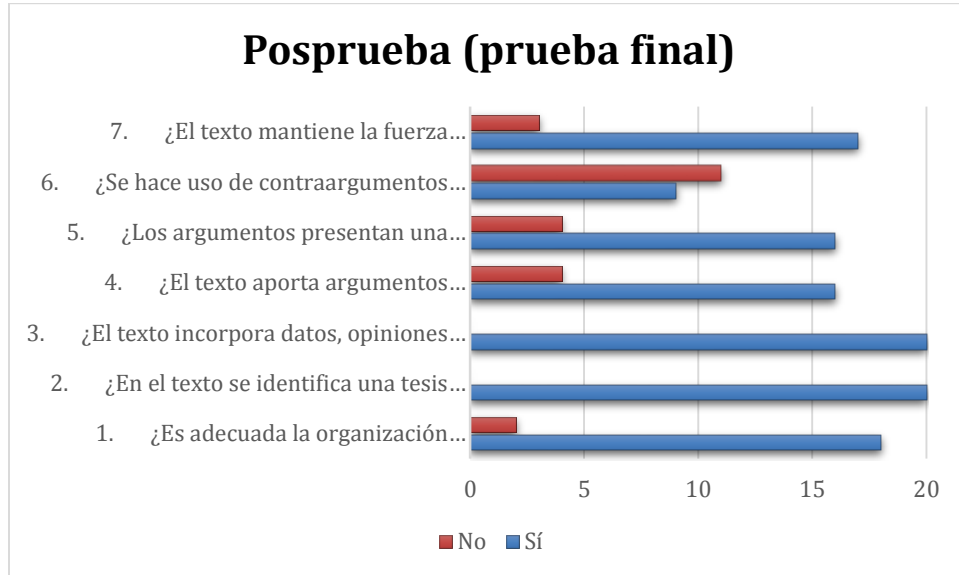
En primer lugar, en la preprueba (ver figura 8), el 70% de los estudiantes elaboraron escritos sin una adecuada organización argumentativa: problema, tesis, argumentos y conclusión, así como tampoco había una clara construcción de argumentos: sólo el 5% de los estudiantes construyeron argumentos suficientes para sustentar el texto. Esto, por consiguiente anulaba la fuerza de la argumentación, dando como resultado que sólo el 5% la alcanzó. Aunque un buen promedio de estudiantes (65%) incluyeron citas textuales o paráfrasis de algunas de las voces de los textos base (tal y como se le indicó en la consigna de la prueba) esta no lograba mantener un diálogo razonado con su propia voz en el texto. Un dato también importante es que un poco más de la mitad de los estudiantes (55%) sí lograron construir una tesis, sin embargo, no la validan por la misma ausencia de sustentación.

Figura 8. Resultados del nivel intratextual - Preprueba



En contraste con los resultados anteriores, con respecto a la posprueba en el mismo nivel (ver figura 9), se determinó que los estudiantes mejoraron en la organización argumentativa al evidenciarse en sus textos el problema, la tesis, argumentos y conclusión: el 90% presentaron una organización argumentativa Asimismo, en el 100% de los textos se logró identificar la tesis y opiniones, datos u otras voces que entraron en diálogo con su argumentación. Aunque la gran mayoría de textos presentaron argumentos, el número de ellos varió entre 3 o 4. Finalmente, contrario a los textos de la preprueba en estos varios estudiantes (45%) se animaron a construir contrargumentos haciendo uso de la información dada. Con base en lo anterior, se pudo concluir que los estudiantes pudieron componer textos argumentativos.

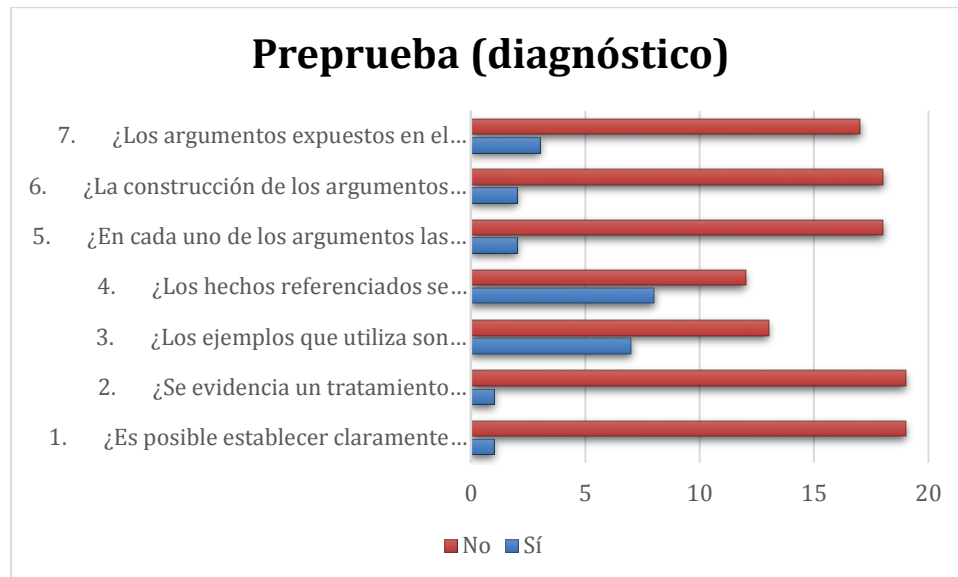
Figura 9. Resultados del nivel intratextual - Posprueba



Ahora bien, en cuanto al *nivel intertextual* de los textos, correspondiente al *nivel de análisis cognitivo*, los resultados fueron los siguientes:

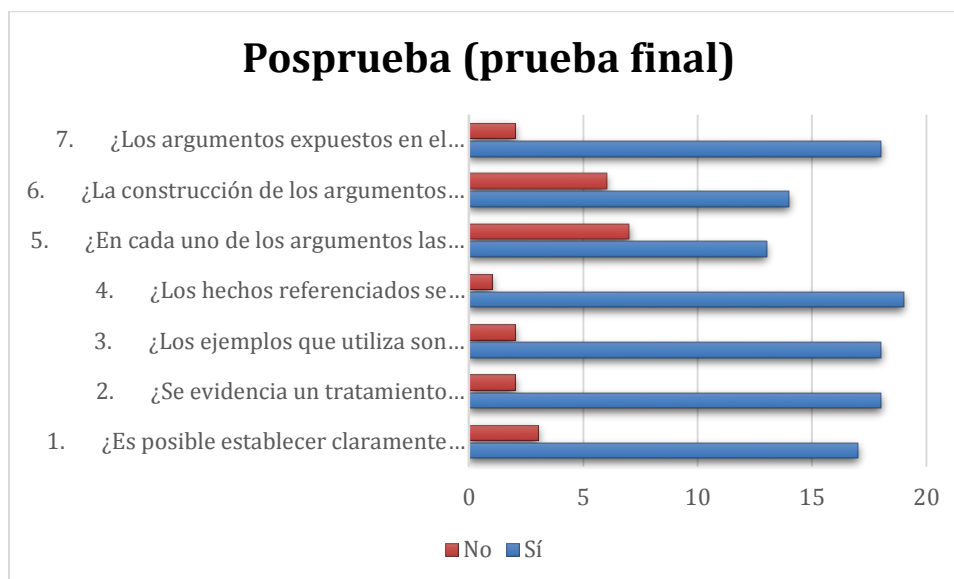
Respecto a la preprueba (ver figura 10), la gran mayoría (95%) de los estudiantes no establecían los roles comunicativos de los interlocutores o participantes de los discursos en el texto. Esto se puede contrastar con el hecho de que, aunque algunos de los informantes hubiese citado o parafraseado la idea de otros participantes, esto no representaba ningún diálogo razonado con otras posturas; no se hacía un tratamiento discursivo ni se podía llegar a conclusiones claras. Así mismo, a pesar de que se hacía referencia a ejemplos, datos o casos que se podían corroborar en las fuentes base (40% de estudiantes utilizaron este tipo de información), estos no lograban estructurar la argumentación; no había, pues un manejo adecuado de la información dado que no estaba claro para qué se quería utilizar (propósitos e intenciones).

Figura 10. Resultados del nivel intertextual - Preprueba



A diferencia de lo anterior, en la posprueba (ver figura 11) hubo un mejor manejo de la información escogida y utilizada en el texto argumentativo. El 70% de los estudiantes comenzaron a utilizar algunas estrategias procedimentales para construir sus argumentos como analogías, planteamiento de preguntas y criterios de autoridad, estableciendo así una relación entre la información base y el propósito argumentativo del texto. Una vez más hay que resaltar que si bien no todos los estudiantes elaboraron 4 argumentos, aquellos que fueron expuestos daban cuenta de una construcción válida en tanto se podían establecer premisas y conclusiones o puntos de vista y fundamentación (90% de los estudiantes lograron una buena organización argumentativa del ensayo).

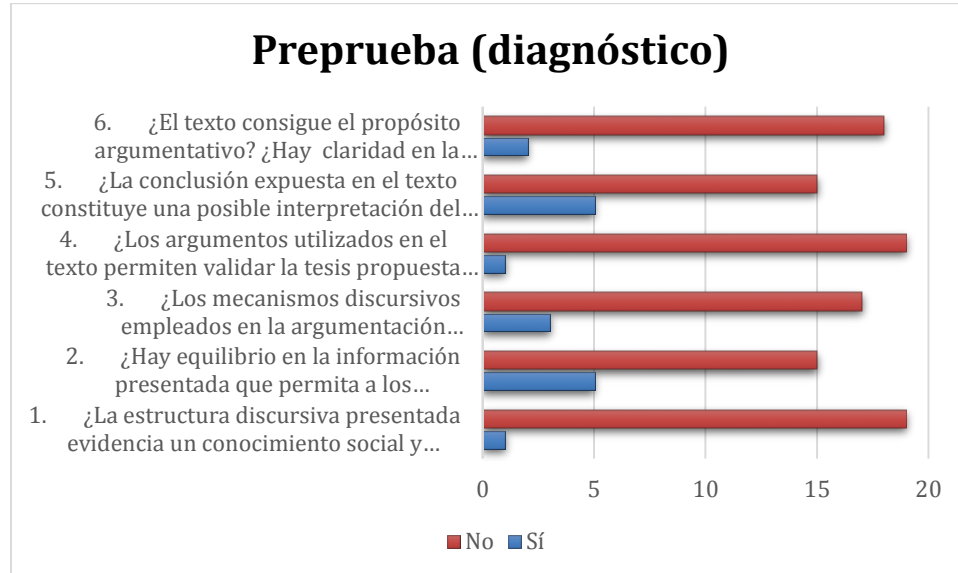
Figura 11. Resultados del nivel intertextual - Posprueba



Con respecto al *nivel extratextual* de los textos, correspondiente al *nivel de análisis contextual*, los resultados fueron los siguientes:

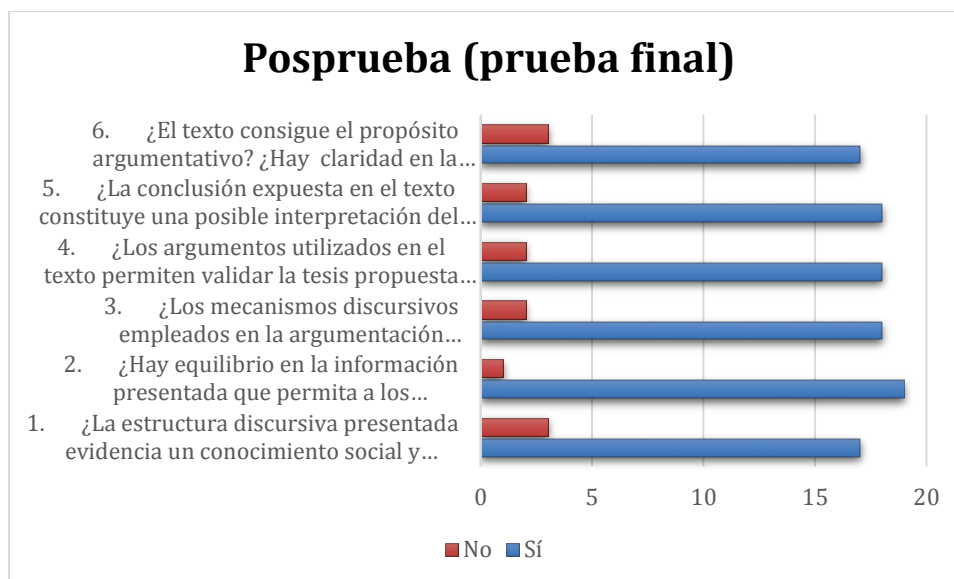
En la preprueba (ver figura 12) se pudo establecer, acorde con los resultados obtenidos en los dos niveles anteriores, que en la mayoría de los textos (5%) no se evidencia una estructura discursiva en donde los temas (marco de conocimiento) queden claros. Tampoco hay equilibrio en la información suministrada pues la gran mayoría constituye conjeturas sin algún sustento: sólo el 25% relaciona los ejemplos y las citas con la argumentación presentada. Además, como los textos adolecen de argumentos tampoco es posible identificar mecanismos discursivos que permitan lograr el propósito argumentativo y queden inconclusos: el 10% de los estudiantes logra el propósito argumentativo.

Figura 12. Resultados del nivel extratextual - Preprueba



Así, a la luz de los resultados anteriores y en concordancia con las evaluaciones de los niveles anteriores, en la posprueba (ver figura 13), el 85% de los estudiantes son capaces de establecer un diálogo razonado con otras voces en su discurso, incluir datos y conceptos útiles, así como de escoger estrategias discursivas que les permitan conseguir el propósito argumentativo. El 95% presenta un equilibrio entre la información referenciada y su propia argumentación y el 90% utiliza elementos discursivos para clarificar la intención argumentativa del texto. Hay que tener en cuenta que algunos estudiantes sí decidieron planear su texto antes de escribirlo lo cual repercutió en la textualización de su argumentación.

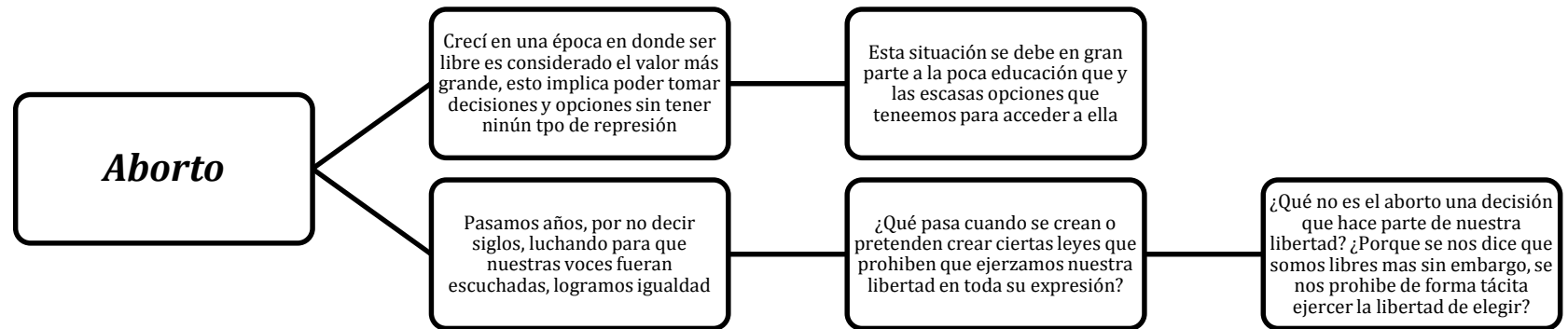
Figura 13. Resultados del nivel extratextual - Posprueba



Finalmente, a partir de estas dos evaluaciones se pudo corroborar que los estudiantes que participaron de esta investigación pudieron emprender un diálogo razonado en sus argumentaciones. Si bien en los primeros textos había presencia de elementos que hacen parte de una estructura argumentativa (por ejemplo, tesis, evidencia de un problema, algunas voces), los estudiantes no lograban entablar un diálogo o establecer roles dentro de la situación comunicativa (argumentación) que les permitiera sustentar una tesis. Muchos de ellos basaban su texto en conjeturas que no llevaban a la interpretación del problema ni a la validez de los argumentos. Para ello se pueden ver las organizaciones macroestructurales de dos participantes en la preprueba y la posprueba a modo de comparación (ver figuras 14, 15, 16 y 17).

Por otra parte, en los textos finales (posprueba) se vio un avance significativo en la organización superestructural del texto teniendo en cuenta que lograron poner en marcha distintos procedimientos para componer su argumentación: por ejemplo, en muchos textos se puede evidenciar claramente secuencias textuales como analogías, causa-consecuencia, problema-solución, etc. Incluyendo, en algunos casos, construcción de contrargumentos. Para ver algunos ejemplos de textos de la preprueba y posprueba ver anexos

Figura 14. Macroestructura texto argumentativo preprueba – participante 1



Este diagrama de flujo presenta la estructura de un texto argumentativo elaborado en la preprueba (diagnóstico). Aunque presenta enunciados que podrían hacer parte de la argumentación, como preguntas y algunas opiniones, no hay una debida sustentación de ellos. Además el texto no presenta una tesis clara, ni explícita ni implícitamente, por lo cual el propósito argumentativo tampoco se cumple.

Figura 15. Macroestructura texto argumentativo posprueba – participante 1

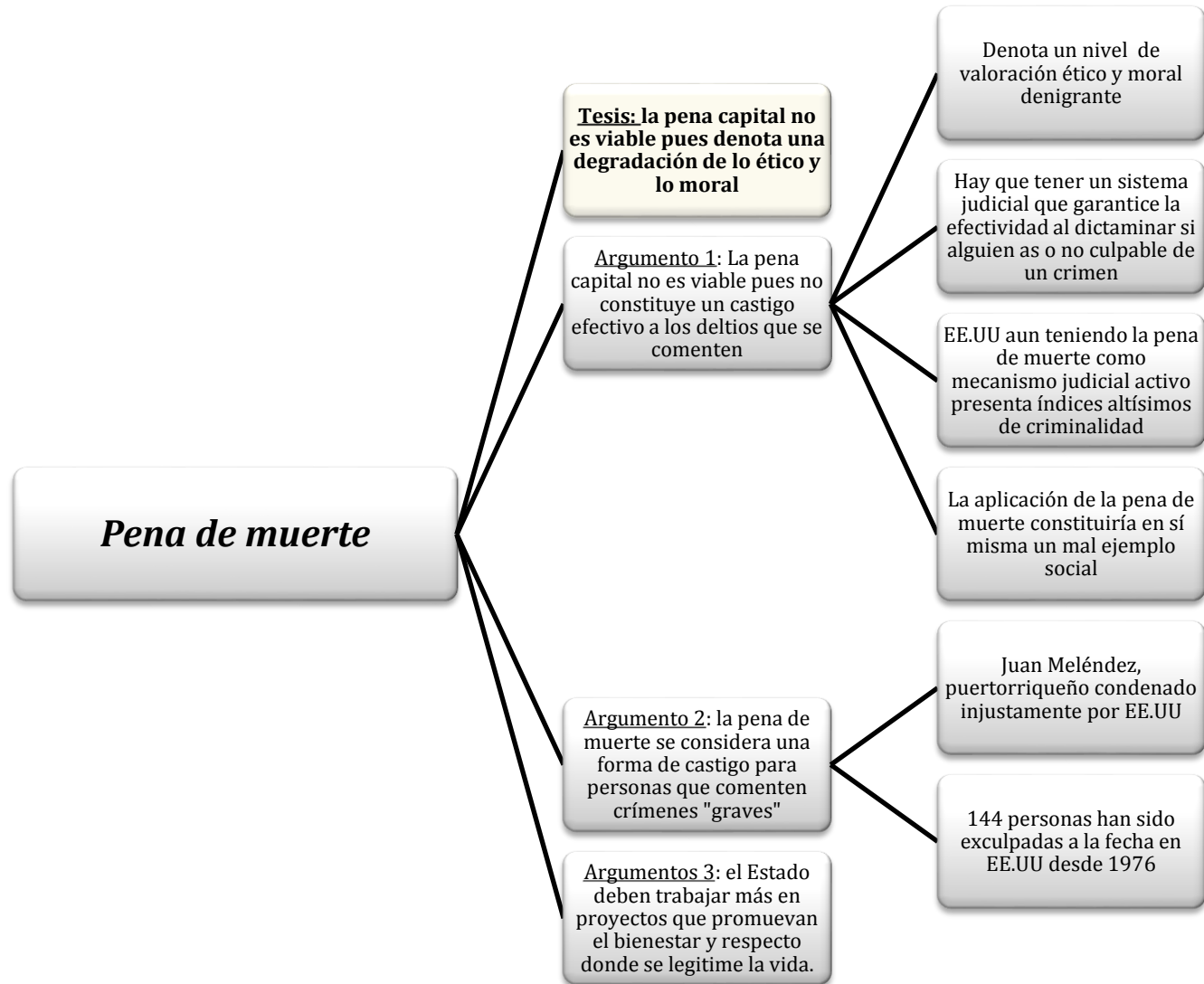
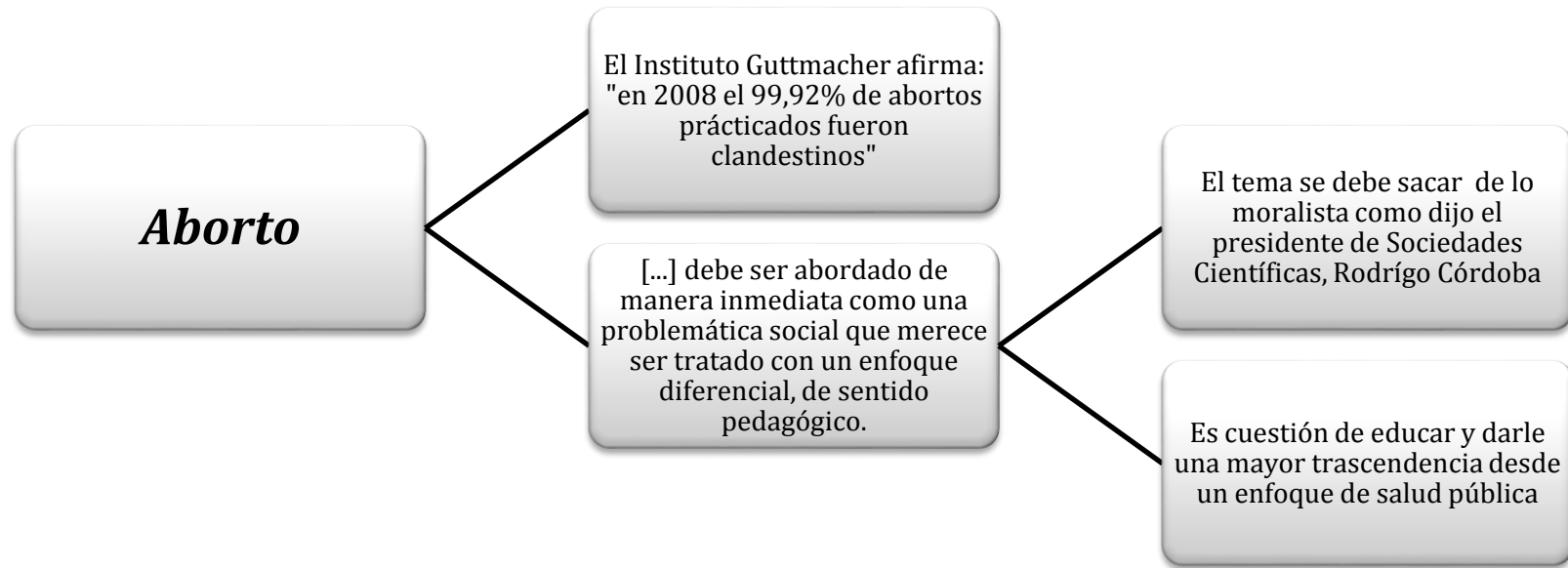
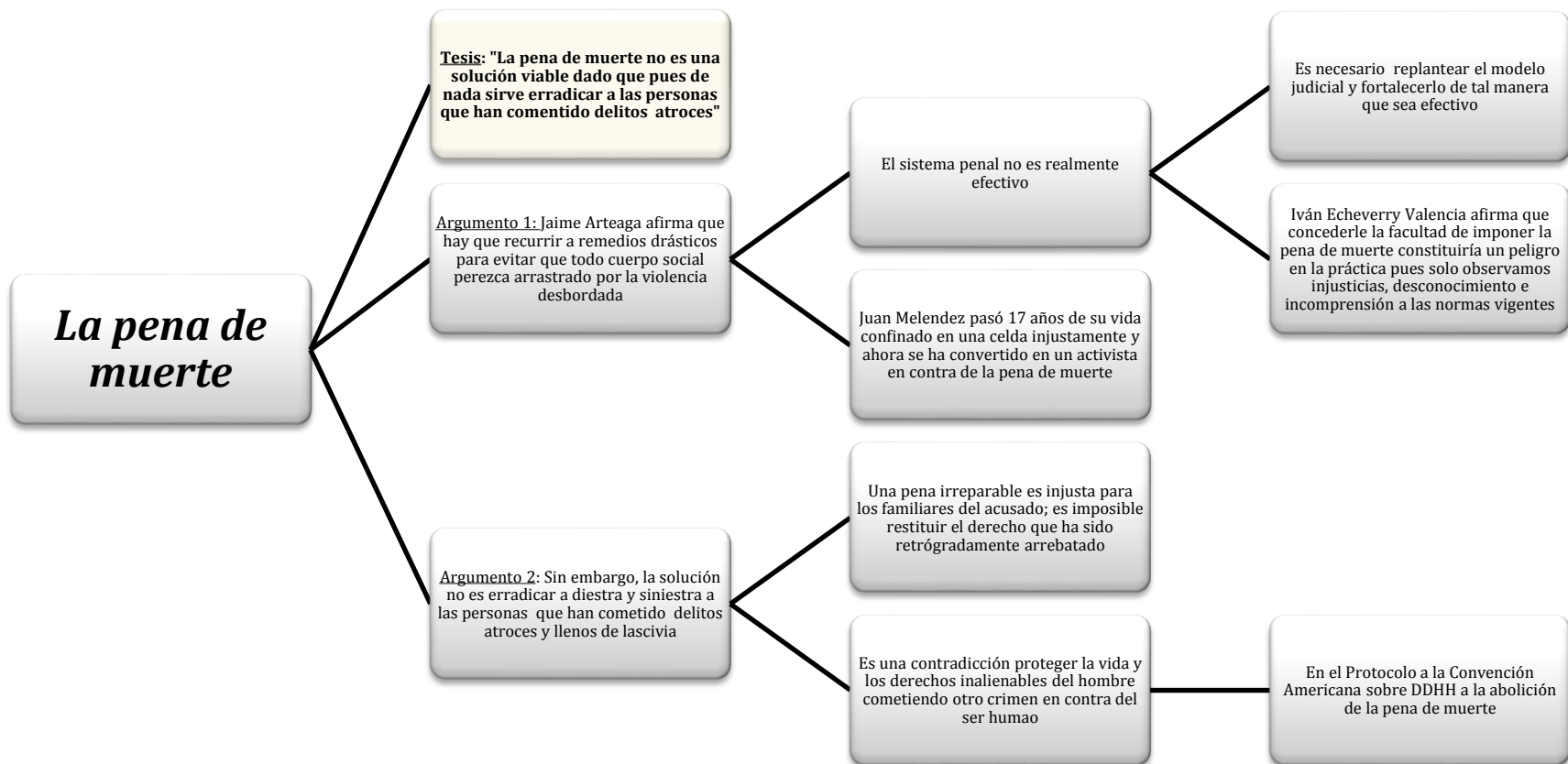


Figura 16. Macroestructura texto argumentativo preprueba – participante 2



Este diagrama de flujo presenta la estructura de un texto argumentativo elaborado en la preprueba (diagnóstico). En él aún que hay presencia de algunas voces y se identifican la participación de distintos participantes, cada uno con una ideología específica, en ningún momento se utiliza esto para conseguir un propósito argumentativo. El texto termina siendo, como en la mayoría de los casos, de tipo expositivo incluyendo algunas conjeturas.

Figura 17. Macroestructura texto argumentativo preprueba – participante 2



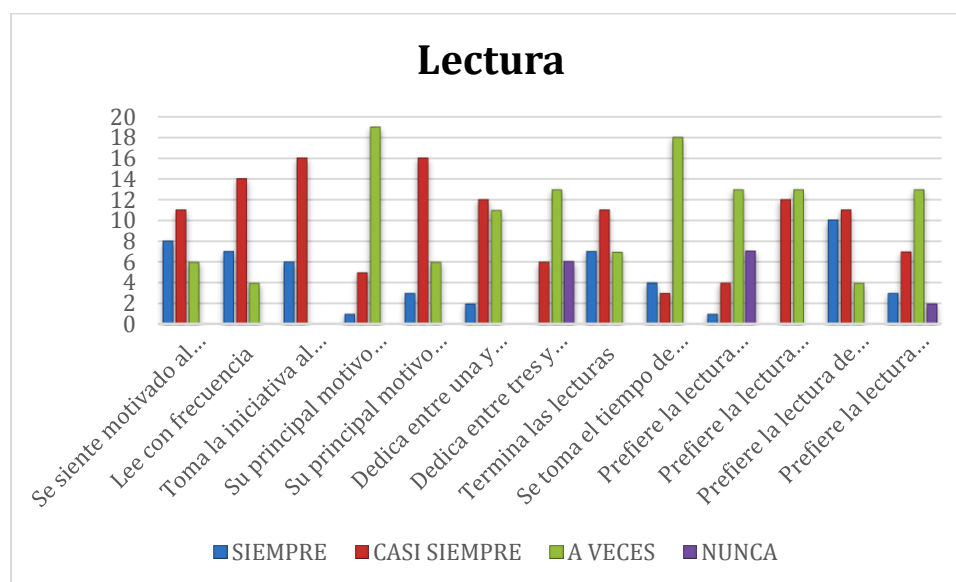
Este diagrama de flujo presenta la estructura de un texto argumentativo elaborado en la posprueba (prueba final). En el diagrama se exponen dos argumentos los cuales dejan ver la manera en que se entretendió el diálogo teniendo en cuenta las voces, los hechos y las ideas del escritor; por lo tanto cumple con el propósito argumentativo.

Cuestionario

El cuestionario presentaba tres grandes temas: la lectura, la escritura y los medios de comunicación. En ese sentido, se pudieron analizar los siguientes resultados:

En primer lugar, con respecto al hábito de la lectura (ver figura 18) se pudo establecer que gran parte de los estudiantes (44%) sí se sienten motivados para leer, sin embargo muy pocos toman la iniciativa al leer (24%). Aquí es posible analizar el papel trascendental que cumplen los docentes no sólo en escoger las lecturas dadas a los estudiantes de primeros semestres. Dado que si se contrasta con las preguntas 4 (su principal motivo de lectura es la actividad académica) y 5 (su principal motivo de lectura es el entretenimiento), los estudiantes se inclinan más por el segundo (64%). En ese sentido se puede analizar que el docente debe ser in generador de inquietudes, que las lecturas propuestas, sea cual sea el género discursivo que se tome, deberían trascender la instrucción para concebir un aprendizaje autónomo teniendo en cuenta los temas relevantes para el estudiante.

Figura 18. Resultados sobre los hábitos de lectura

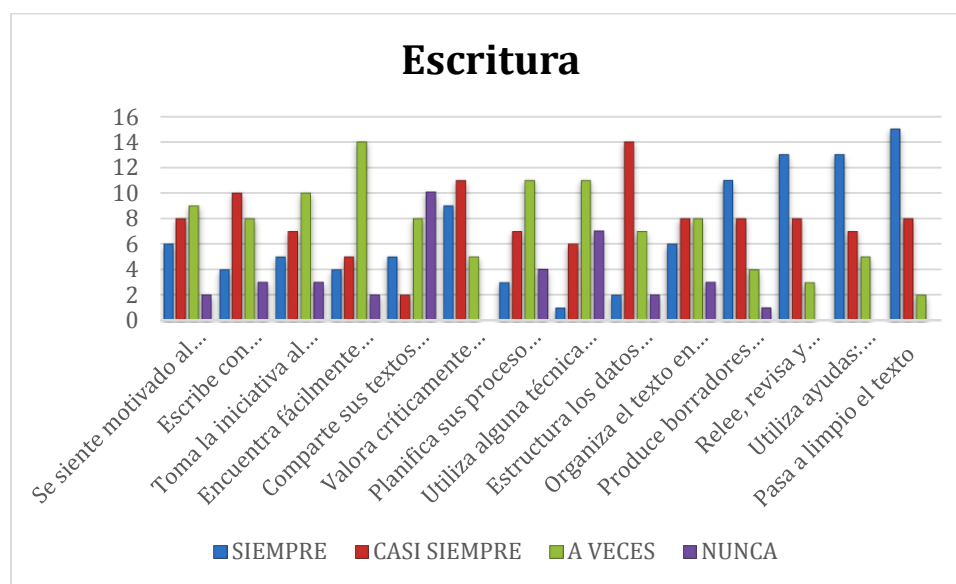


Por otra parte, llama también la atención que los estudiantes no tienen el hábito de la relectura (12%). La gran mayoría no se toma el tiempo de releer los textos lo cual

podría afectar considerablemente la comprensión y posterior producción textual. Lo cual evidencia el poco valor que tiene para ellos releer un texto. No lo consideran un asunto relevante para su proceso de aprendizaje. Con base en ello, se puede reflexionar sobre el papel del docente en tanto permita espacios de discusión y de abordaje de los textos propuestos, incluso llevar a cabo relecturas pero cambiando preguntas y metas sobre el mismo.

En segundo lugar, con respecto a los hábitos de escritura (ver figura 19) hay que decir que una parte importante de estudiantes (24%) no se sienten motivados con esta práctica. Y aunque el 40% de los estudiantes escriba con frecuencia no se logra establecer en la encuesta cuáles son los motivos más relevantes para escribir. Con respecto a ellos se pueden plantear dos hipótesis, la primera que lo hacen porque comienzan a hacer parte de la cultura académica, en una disciplina como Lingüística o Filología clásica, donde se trata de un ejercicio habitual. Por otra parte, también se puede suponer que los estudiantes afirman que escriben “casi siempre” teniendo en cuenta su interacción constante en redes sociales, chats, foros, blogs, grupos, etc., por medio de la escritura.

Figura 19. Resultados sobre los hábitos de escritura



Asimismo, la mayoría de estudiantes (70%) aseguran que a veces planifican sus textos, casi siempre encuentran datos y referencias, y que siempre produce borradores, relee sus propios textos y los revisa. Además, de igual forma, el 72% utiliza ayudas como diccionarios y gramáticas, así como que pasan el texto a limpio. Finalmente, con respecto

a esta práctica, llama mucho la atención que solo el 15% de los estudiantes nunca comparten los textos con alguien más a parte del profesor.

Figura 20. Resultados sobre el uso de los medios de comunicación

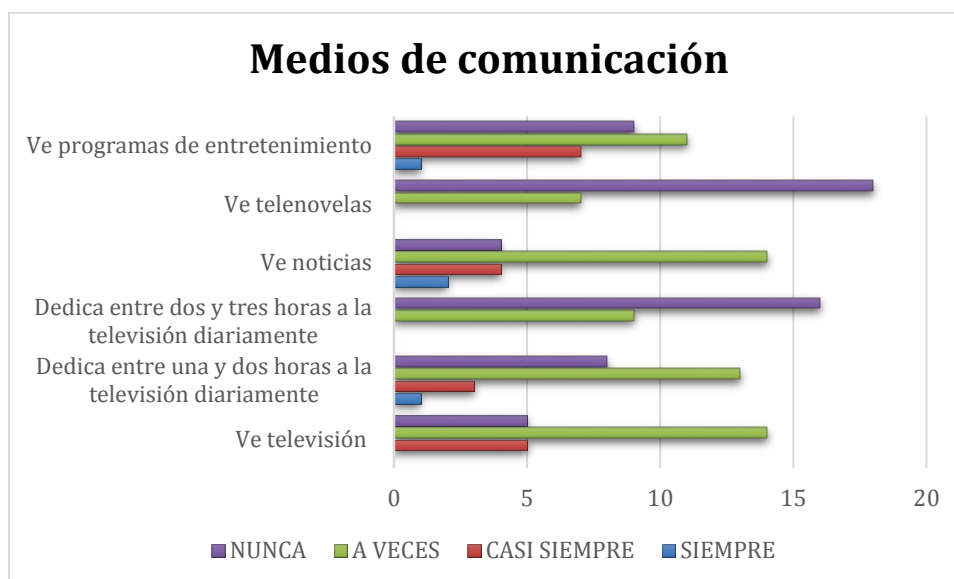
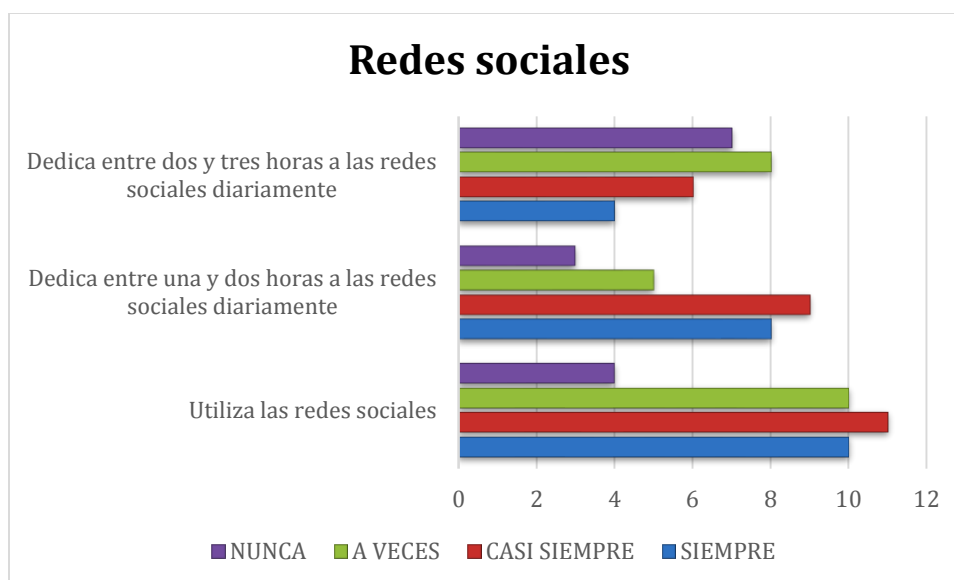


Figura 21. Resultados sobre el uso de las redes sociales



Finalmente, con respecto al uso y relación con los medios de comunicación (ver figura 20) y las redes sociales (ver figura 21) los resultados son los siguientes. Por un

lado, el 80% de los informantes aseguran que nunca ven novelas así como tampoco consumen más de tres horas en la televisión. Esto, evidentemente contrasta con el uso que hacen de las redes sociales teniendo en cuenta que casi siempre las usan entre una o dos horas y a veces hasta tres horas. Con respecto a estos resultados, es posible que las preguntas sobre el uso y manejo de redes sociales se queden cortas con respecto a lo que realmente es evidente en nuestra sociedad actualmente: una conexión ininterrumpida con internet y un manejo de información multicultural e ideológica, lo cual ha dejado rezagado entre los jóvenes a otros medios de comunicación.

4.1.2 Resultados cualitativos

Ensayo argumentativo

En cuanto al procedimiento que hubo en la composición de los ensayos argumentativos, estos fueron analizados a la luz de los tres niveles de análisis planteados en la propuesta pedagógica, teniendo en cuenta todo el procedimiento de la investigación según sus etapas y fases.

En ese sentido, dentro del proceso de investigación basado en el uso de los modelos contextuales en la lectura y la escritura, los estudiantes lograron hacer una aproximación a su tema del ensayo desde lo discursivo, lo cognitivo y lo contextual. Al principio del proceso, aunque los estudiantes se tomaron varias semanas escogiendo el tema y buscando referentes bibliográficos, una vez se comenzó a implementar la propuesta, y con ello inició el análisis por niveles, las entregas y retroalimentaciones llegaron a ser más periódicas. En ese sentido, el factor tiempo jugó un papel importante pues fue proporcional a la calidad de análisis que se lograba establecer de los textos base.

Al iniciar con la propuesta, los estudiantes hicieron una búsqueda individual de los referentes sobre los cuales podrían apoyar su argumentación y luego de ello comenzaron a llevar a cabo el análisis (primer nivel) teniendo en cuenta la macroestructura y superestructura de los mismos, lo cual les permitió tener en cuenta los contenidos y la forma que estos estaban estructurados secuencialmente (ver imagen 1 y 2).

Imagen 1. Análisis macroestructural de uno de los textos fuente

| |
|------------------------|
| Macroestructura |
|------------------------|

Texto fuente: *Inclusión de recicladores, estancada*

Disponible en: <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/inclusion-de-recicladores-estancada-articulo-527550>

Gestión del Distrito.

El Distrito cambió el esquema de aseo para vincular a los recicladores de oficio.

El Distrito presenta indicadores ajenos a la vinculación de los recicladores de oficio.

Las entidades encargadas por el Distrito para el control del reciclaje no son eficientes.

El Distrito abre la posibilidad de reciclaje a los habitantes de la calle.

El Distrito reconocerá al habitante de la calle por su labor de reciclaje la misma cuota que al reciclador de oficio.

El seguimiento de la Procuraduría.

La Procuraduría indica la existencia de falencias notables con respecto a la vinculación de recicladores.

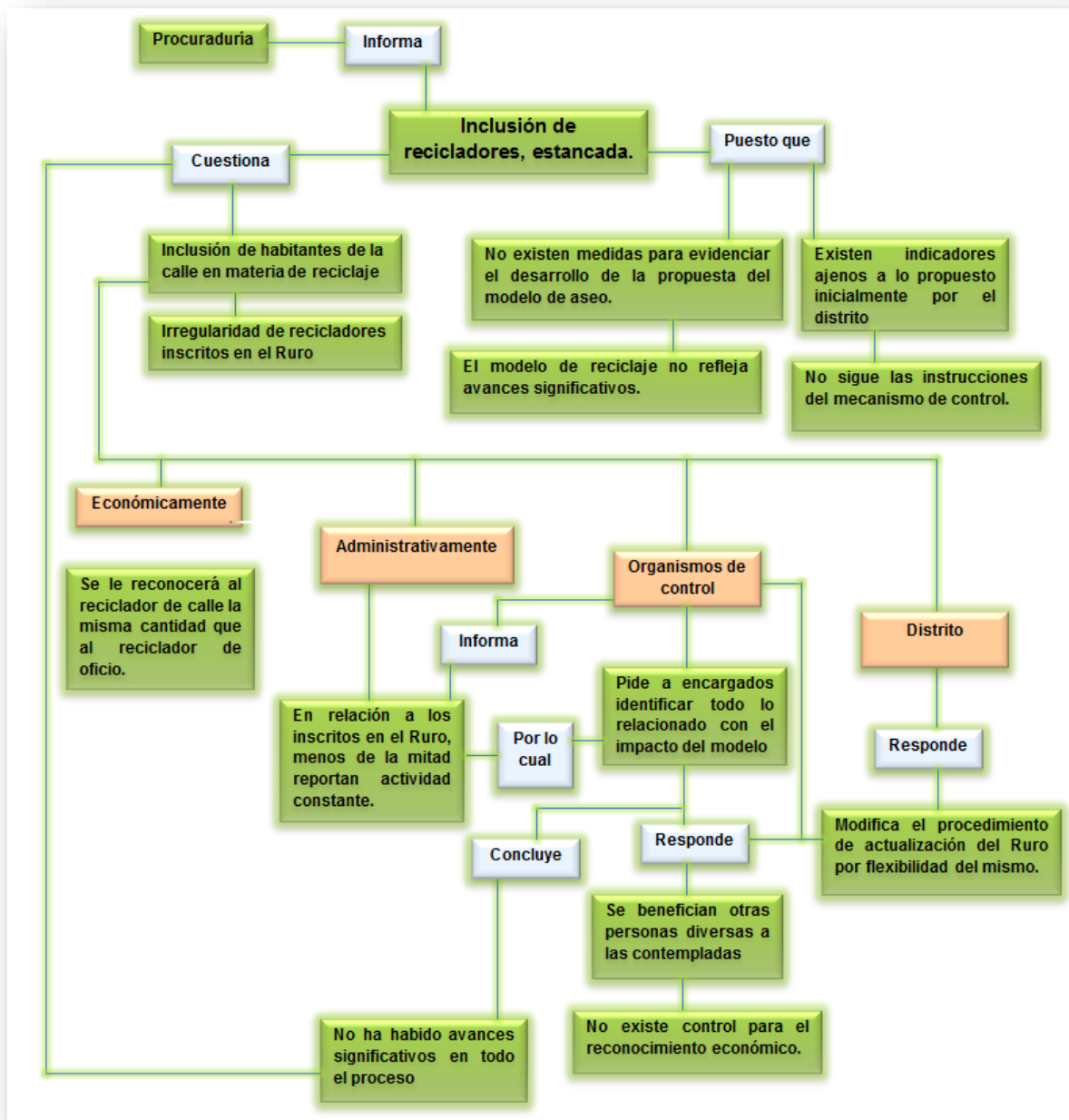
La Procuraduría estableció unas condiciones para determinar los avances del nuevo modelo de reciclaje pero estas no se han llevado a cabo.

La Procuraduría indica que no se tiene claridad con respecto a los logros que busca realizar el distrito.

Contrario al aumento de inscritos en el RURO sólo la mitad han mostrado una tarea continua según el registro según lo revela la Procuraduría.

Para la inclusión de habitantes de la calle la Procuraduría exige un sistema que responda a lo dispuesto por la corte constitucional.

Imagen 2. Análisis superestructural de uno de los textos fuente



Texto fuente: Inclusión de recicladores, estancada

Disponible en: <http://www.elspectador.com/noticias/bogota/inclusion-de-recicladores-estancada-articulo-527550>

Más adelante, con base en lo ya revisado, de manera teórica y práctica, en el segundo nivel los estudiantes lograron hacer otro análisis de los textos con base en las categorías que fueron establecidas para éste (marco de conocimiento, participación e ideología). Al principio, este nivel fue el que más se tomaron tiempo y surgieron mayores preguntas, sin embargo, una vez resueltas tanto y habiendo hecho un análisis detallado anteriormente, los desarrollos logrados aquí fueron destacados y éste como el siguiente nivel permitieron una mayor interpretación de la información (ver imagen 3).

Imagen 3. Ejemplo del segundo nivel de análisis

| Segundo nivel de análisis: cognitivo | |
|---|--|
| Representaciones simbólicas | |
| Categorías | Análisis |
| Marco de conocimiento (Conceptos inmersos en la postura del enunciador) | <p><u>Protesta Social:</u> A. Mesa agropecuaria de interlocución y acuerdo; Mecanismo de síntesis de la acción y organización campesina, fundamentado en valores políticos y culturales y orientado a la consecución de unos objetivos de visibilización política y mejoramiento de condiciones de vida agrícola.</p> <p>B. Gobierno Nacional: Actividad de estancamiento de la vida económica y social, con altos costos sobre el funcionamiento de la economía, caldo de cultivo de desmanes y vandalismo. Forma de expresión de las ideas de los sectores guerrilleros y criminales. Problema al sistema social.</p> |
| Participantes (Valoraciones positivas y/o negativas, imagen, etiquetas, etc.) | <p>A. MIA: Concentración de distintos sectores políticos y sociales del campesinado, con delegaciones de vocería y con formas de organización horizontal, con valores como la autonomía, la campesinidad, el pluralismo étnico y cultural; acercamiento a ideas de izquierda, humanista y antimperialistas, legitimidad social en la representación en negociaciones y exigencias.</p> <p>B. Gobierno Nacional: Abandono de intereses de sectores terratenientes, multinacionales y mono cultivadores nacionales, discrecionalidad del poder ejecutivo en la distribución de incentivos rurales, represor e invisibilizador de las conflictividades rurales,</p> |
| Ideología(s) (Opiniones compartidas por los individuos que constituyen los grupos - nosotros/ellos-) | <p>A. MIA: Ideología subalterna de corte campesino, afrodescendiente e indígena, con sectores tradicionales y de izquierda, con un fuerte legado histórico de luchas campesinas y conflictividades territoriales, lucha alimentada por victimización y olvido.</p> <p>B. Gobierno Nacional: Ideología liberal-institucional con saberes de Estado, privilegia intereses de clase terrateniente conservadora y empresarios del campo nacionales y extranjeros, sectorismo y ortodoxia de derecha.</p> |

Dado lo anterior, es posible analizar que uno de los factores relevantes a la hora de desarrollar este trabajo fue el tiempo, pues los estudiantes dispusieron de varias

semanas para llevar a cabo el análisis y contaron con retroalimentación constante de su trabajo. Si se comparan las macro y superestructuras con los resultados del segundo nivel de análisis es posible identificar la interrelación entre uno y otro, su complementariedad sin que se repitiera la información. Por esa razón, se puede afirmar que cada uno de los niveles se complementa, y todos permiten tejer redes de sentido para la producción de un texto, en este caso argumentativo.

En el tercer nivel de análisis, por ejemplo, los estudiantes ya tenían una estructura discursiva bastante avanzada sobre lo que trabajarían en el ensayo argumentativo. Hay que tener en cuenta que para la realización de este nivel se planteaban dos actividades: una donde hacían uso de la información que ya habían analizado y tomaban aquello más relevante para comenzar a planificar su texto haciendo uso de categorías como la *jerarquización del marco de conocimiento* y la *estructura de la participación*, para desembocar en la planeación de su ensayo final. En este nivel, por lo tanto, se verificó la manera en que fue proyectado el análisis que previamente habían hecho, en el primer y segundo nivel, de manera que tomaban lo más relevante para diseñar las estrategias, la tesis y los argumentos de su ensayo final, teniendo claro el propósito comunicativo o intención: argumentar (ver imágenes 4, 5, 6, 7).

Imagen 4. Ejemplo del tercer nivel de análisis, actividad 1

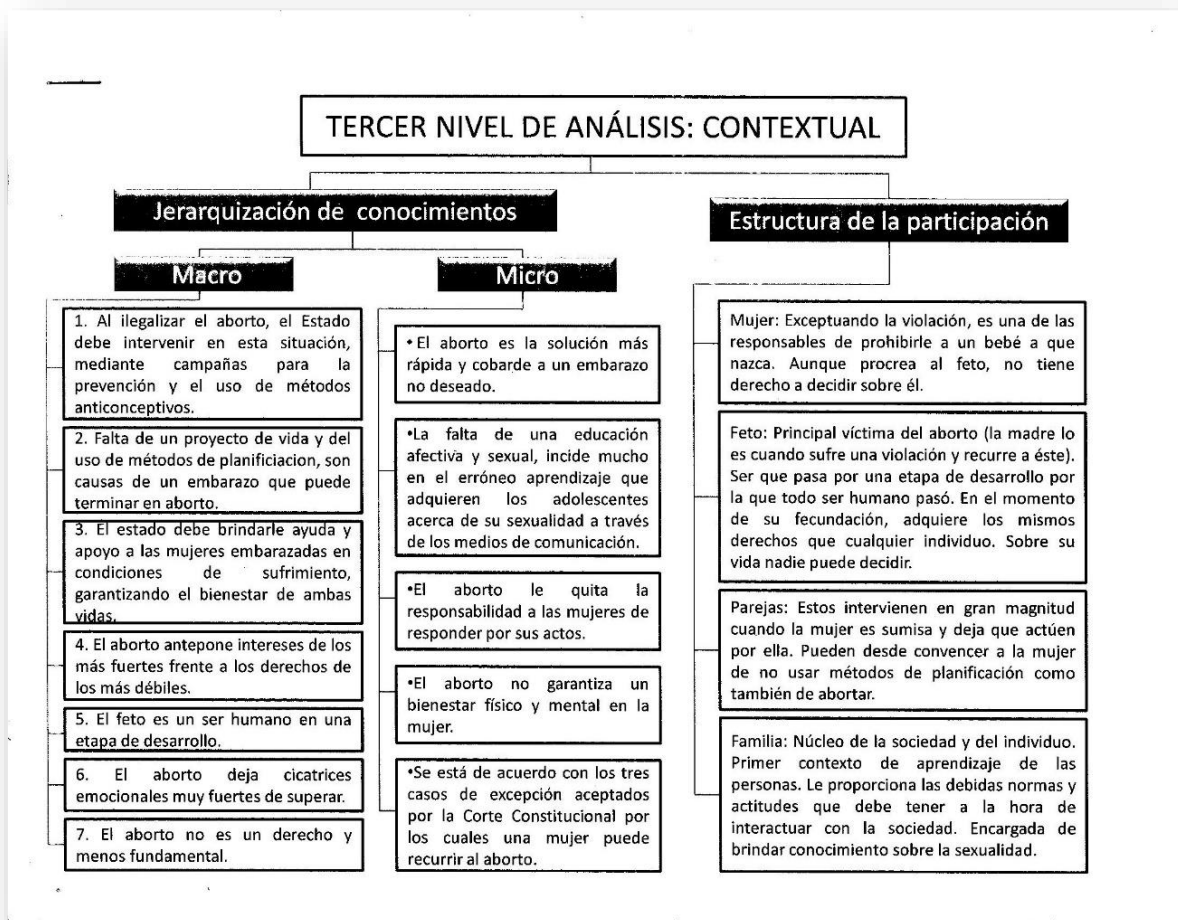


Imagen 5. Ejemplo del tercer nivel de análisis, actividad 1

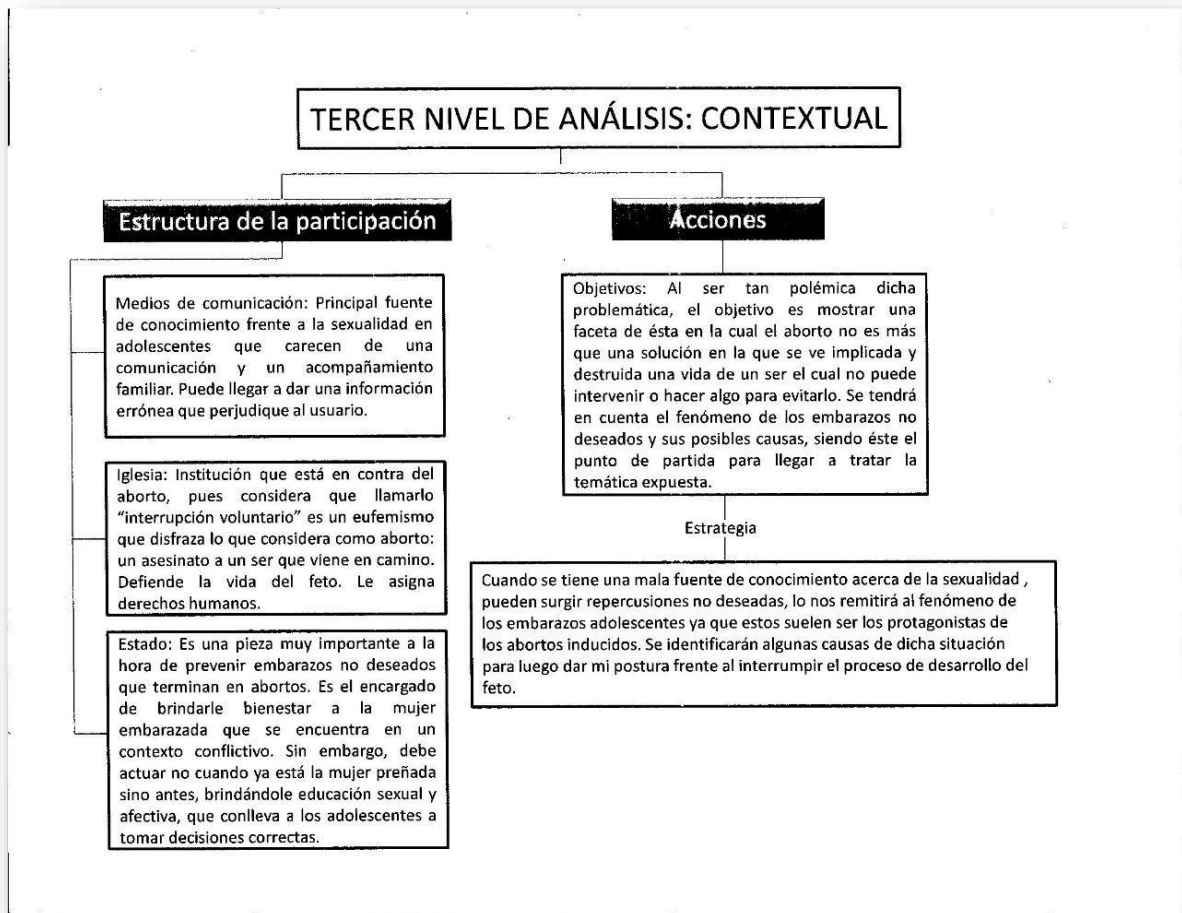


Imagen 6. Ejemplo tercer nivel de análisis, actividad 1

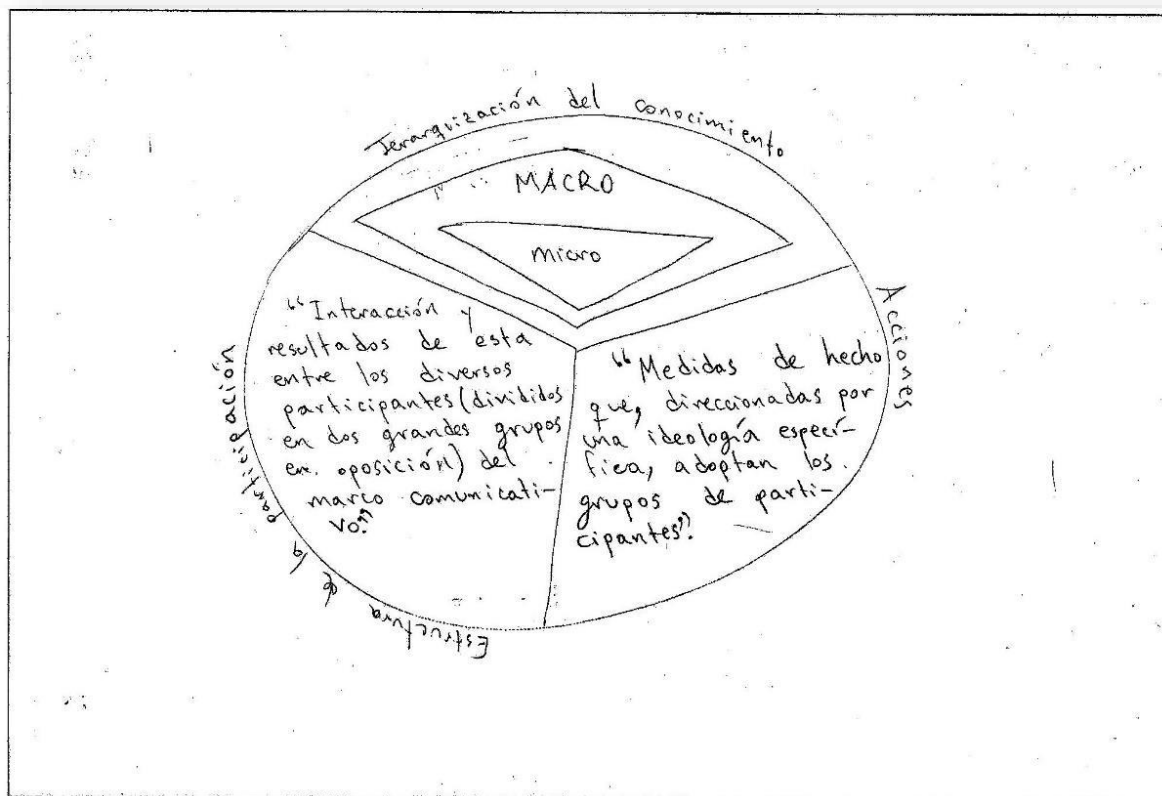


Imagen 7. Ejemplo de tercer nivel de análisis, actividad 2

| |
|---|
| TERCER NIVEL DE ANÁLISIS: CONTEXTUAL |
| Producción |
| Tema: Surgimiento y dinámica de movimientos sociales alrededor del mundo durante los últimos cinco años. |
| Tipo de texto: Ensayo argumentativo. |
| Problema: En diversas regiones del mundo, bajo una serie de condiciones particulares |

y específicas según cada uno de los casos a tratar, a lo largo de los últimos cinco años se ha visto cómo han emergido numerosos movimientos sociales que de una u otra forma, son el efecto de múltiples tendencias políticas y económicas desprendidas de las dinámicas de la vida actual, a saber: la acelerada competencia mercantil, las configuración de las relaciones humanas y comerciales en el marco de las TIC, el acelerado crecimiento de las corporaciones, el aparejo de sectores políticos para asociarse con sectores privados en aras de gestar negocios, etc. Algunos de dichos movimientos son: “Los indignados”, surgido en Francia, su secuela, “M15” de España y el “OWS” (Ocupa Wall Street) de Estados Unidos. Es importante trazar una ruta para llegar a entender cómo se han gestado estos movimientos, cuál ha sido su incidencia sobre campos tan cruciales en la vida de las naciones como el de la educación o el de la industria, y, además, a qué conlleva una reflexión crítica sobre su composición, su configuración ideológica y el alcance de su accionar.

Tesis e hipótesis: De acuerdo al planteamiento del problema, es importante identificar los factores que hacen que se generen toda suerte de organizaciones sociales impulsadas por el espíritu de consecución de los más diversos fines. Será en esa búsqueda que conlleven la elucidación de factores con los cuales podré empezar una descripción somera (debido a la magnitud del asunto a tratar) acerca de las intuiciones que voy forjando en torno a establecimiento de un orden de control biopolítico que coordina una serie de acciones, que afectan la esfera de la vida pública y cívica de la población general en todos sus órdenes. Valga aclarar que, en tanto la naturaleza de mi ensayo será descriptiva y el tema a tratar es sumamente amplio y flexible a las perspectivas, no pretendo demostrar hechos irrefutables ni hacer un manifiesto en contra de alguna postura política, plan de gobierno, etc. El objetivo de mi propuesta será apenas vislumbrar una óptica muy general sobre la condición de vulnerabilidad bajo la cual se encorvan las sociedades actuales y la respuesta de las mismas a esta situación.

Argumentos:

1. Las élites político-económicas del mundo constituyen un entramado de poderío que actúa de manera subrepticia sobre las sociedades a través de métodos de control social.
2. Los diversos movimientos sociales que han sido noticia durante los últimos cinco años a lo largo y ancho del planeta, son el resultado de diversas inconsistencias políticas y económicas notorias.
3. El avance de las injusticias globales no es casual. Es la consecuencia de acciones planeadas y ejecutadas bajo un plan establecido de antemano.
4. La dinámica entre el consumismo, las TIC, la idea de progreso enmarcada en el ámbito tecnológico, etc. hacen de las sociedades masas lentas y aletargadas; por lo cual pueden ser fácilmente controladas.

Conclusión: El control sobre la vida que ejercen unos pocos sobre la población en general actúa a gran escala. Es por esto que resulta necesario establecer una fuerza opuesta de igual magnitud. Lamentablemente el desconcierto y la confusión suelen prevalecer sobre las grandes aglomeraciones de afectados y organizarse formalmente es prácticamente imposible. Es un gran ejemplo, no sólo de organización, sino también de resistencia, lucidez, fuerza y capacidad crítica el de los múltiples movimientos sociales actuales; por lo cual es clave reconocer y estimar objetivamente los resultados de sus obras.

Con base en la información presentada en el tercer nivel de análisis se pudo corroborar que los esquemas que se planteaban para la ejecución del ensayo final cambiaban de uno a otro estudiante. No solo por la información que abordarían en el ensayo, sino la manera en que concebían su estructura argumentativa. Esto evidencia que el nivel último, el contextual, sí corresponde según la teoría de los modelos contextuales en modelos mentales por medio de los cuales los individuos estructuran la información y le dan sentido, además que dichos modelos están relacionados directamente con la comprensión y producción del discurso, y por lo tanto favorecen los procesos de lectura y escritura.

Ahora bien, en síntesis y con respecto a los tres niveles planteados en la propuesta pedagógica y los resultados evaluados al final en el ensayo argumentativo se pudo corroborar lo siguiente:

- A nivel discursivo, se evidenció que los ensayos presentaban estructuras discursivas de contenido (macroestructura) y de forma (superestructura) de carácter argumentativo. Esto quiere decir, cada uno de los ensayos presentó un tema relevante, polémico, del cual se podía sustraer inquietudes o tipos de problemas. Además, los estudiantes elaboraron argumentos que estableciendo un *diálogo razonado* con otras voces; de igual forma, a lo largo de la argumentación hubo un hilo conductor que permitía al lector transitar detalladamente por el marco de conocimiento establecido por los estudiantes.
- A nivel cognitivo, a partir del marco de conocimiento establecido claramente, se dilucidaron conceptos relevantes trayendo las voces de autoridad o toando datos o fuentes externas con los cuales se pudiera sustentar la información. Asimismo, hay una caracterización de los participantes del discurso, es decir se definen posturas, etiquetas y valoraciones a la luz de grupos enmarcados en ideologías.
- A nivel contextual, durante la todo el ensayo se pudo identificar la interacción discursiva entre los enunciadores (escritores) y los enunciatarios (lectores). No sólo en la puesta en práctica de un diálogo razonado que hacen los autores del ensayo con otras voces sino la puesta en evidencia de opiniones compartidas para usarlas como fundamento con para los argumentos. Asimismo, el sentido que adquiere el diálogo a la luz de las estrategias para estructurar el texto de modo argumentativo. Y, finalmente, la argumentación presentó estrategias acordes para validar los puntos de vista de los argumentos y sus fundamentos.

Por último, los ensayos presentan una extensión considerable y un desarrollo coherente de principio a fin. Eso contrasta con las pruebas realizadas al inicio y al final, teniendo en cuenta el tiempo del cual disponían. Para la preprueba y la posprueba los estudiantes tuvieron un tiempo de 2 horas, mientras que para la elaboración del ensayo, abordando los tres niveles de análisis, tuvieron en total las 16 semanas que duró el

semestre académico. Para una mejor apropiación de la calidad de textos argumentativos presentados al final del semestre ver anexos 13, 14, 15.

4.1.3 Triangulación

A partir de un análisis contrastivo de los resultados hallados después de la aplicación de los instrumentos cualitativos y cuantitativos, se pueden identificar los siguientes hallazgos:

En primer lugar, si comparamos los resultados de los tres textos es posible identificar que la organización argumentativa y el propósito comunicativo se lograron en la posprueba y en el ensayo final. En la preprueba, aunque se incluyó información complementaria como citas textuales, datos y ejemplos, y más de la mitad de los estudiantes (55%) proponía una tesis en el texto, esto no garantizó que se lograra una argumentación dialógica con otras voces. De ahí que a partir de la aplicación de la propuesta pedagógica se pudo llevar a cabo un proceso que permitió que tanto el ensayo final como la posprueba logaran mejorar la competencia argumentativa de los textos partiendo de la identificación de otros argumentos, otras maneras de abordar la información y por lo tanto a partir de un diálogo razonado por medio de argumentos.

Además, comparando los tres textos argumentativos, se pudo evidenciar un avance en el desarrollo del pensamiento crítico teniendo en cuenta el manejo de los temas y la argumentación construida por ellos. Los mayores avances estuvieron en la consolidación de una estructura argumentativa completa que lograba que los propósitos comunicativos se alcanzaran y en la consideración de otras variables como la ideología, el poder, la manipulación y etc. Cuestiones que en los textos de la preprueba no estuvieron presentes. Sus argumentaciones estuvieron sesgadas en conjeturas sin diálogo razonado con otros interlocutores y, sobre todo, sin llegar en la mayoría de los casos a concluir.

En ese sentido, según los hallazgos anteriormente mencionados en este apartado, se pudo corroborar que efectivamente el uso de los modelos contextuales permitió un desarrollo de competencias argumentativas de los estudiantes a partir de la comprensión de situaciones, contextos, datos, posturas y otros argumentos, logrando el fortalecimiento de pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. Además, las categorías tomadas del ACD que se utilizaron como base para el trabajo de los niveles de análisis, permitieron comprender mejor textos argumentativos y poder proponer posturas propias basadas en una sustentación validada en el razonamiento y no en las emociones. Finalmente, se corroboró que haciendo uso de textos argumentativos y llevando a cabo un análisis crítico

de los mismos es posible fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, pero al mismo tiempo permite estructurar de forma jerarquizada los textos de manera que los propósitos comunicativos se cumplan.

Finalmente, teniendo en cuenta la información hallada en el cuestionario con respecto a los hábitos de lectura, escritura y, uso de los medios de comunicación y redes sociales, un buen porcentaje de los estudiantes reportó buenos hábitos de escritura. Por ejemplo, en cuanto a la escritura de los textos se registró que un total del 70% llevaba a cabo una planificación previa del documento, y un 44% aseguró que realizaba borradores previos a la entrega final. Por esta razón, se puede analizar en este sentido que la percepción de los hábitos de lectura y escritura de los estudiantes no tiene una relación directa con el desempeño en la elaboración de textos, y más aún con el alcance de los propósitos comunicativos de los mismos. Esto también se puede analizar con respecto a los ensayos argumentativos, teniendo en cuenta los ejercicios planteados en la propuesta, que los estudiantes lograron mejorar en su argumentación.

5. Capítulo 5

5.1 Conclusiones, discusiones y reflexiones

A continuación, este apartado se presentará algunas conclusiones, discusiones y reflexiones suscitadas con base en la investigación desarrollada.

5.1.1 Conclusiones

- Las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios se mejoran a partir del uso de los modelos contextuales, teniendo en cuenta la forma en que se estructura un pensamiento crítico y el análisis de la información a partir de niveles consecutivos y acumulativos de textos argumentativos. En decir, dándole prioridad a las relaciones que se establecen entre lo social, lo conceptual y discursivo en la lógica mental de cada individuo; validando las reflexiones que realiza, las hipótesis que plantea y su propio proceso de comprensión y producción. Además, permitiendo un trabajo autónomo de investigación y análisis, donde el docente cumple un papel clave de acompañamiento.
- Con base en los modelos contextuales que se evidencia en la comprensión y producción discursiva, se identificó la complejidad tanto en los modos de organización del discurso como en el contenido del mismo, a saber: los marcos de conocimiento que subyacen de los textos se enriquecen, las voces comienzan a aparecer y se establece un diálogo entre enunciador y enunciatarios.
- Los modelos contextuales, como esa interfaz que conecta, cohesiona y le da coherencia a los discursos (Van Dijk, 2012), permiten identificar la relevancia de cierta información en los procesos argumentativos. Lo cual ayuda a estructurar estrategias que validan las intenciones de los interlocutores.
- Asimismo, tomando en cuenta nociones del ACD que se trabajaban en cada uno de los niveles de análisis de los textos argumentativos permitió desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes otorgando a cada uno la comprensión de ciertas herramientas para clarificar los conceptos y entablar un diálogo razonado con otras voces a favor o en contra; esto se

vio reflejado en la organización de una estructura argumentativa dentro de los ensayos posteriores a la implementación de la propuesta.

- Los textos argumentativos analizados en el curso para abordar la propuesta pedagógica fueron importantes no sólo para fortalecer un pensamiento crítico entre los estudiantes sino para aprender a estructurar discursivamente textos tanto de carácter argumentativo como a emplear secuencias textuales descriptivas, narrativas y expositivas para el alcance de dicho propósito.
- Ahora bien, aunque para la propuesta pedagógica se usaron únicamente ciertas nociones del ACD como sustento teórico, todas desde un enfoque sociocognitivo liderado por Teun A. Van Dijk, el análisis que se logró fue bastante más elaborado pues se tuvieron en cuenta otras categorías. Sin embargo, como es una característica del ACD este análisis es siempre inacabado. Lo cual entra en concordancia, según Daniel Cassany, con esa misma característica de la comprensión o interpretación de los textos: inacabada e incompleta.

5.1.2 Discusión y reflexiones finales

Si bien a lo largo de este trabajo se logró aportar sobre las prácticas de lectura y escritura académicas en contexto, a partir de una estrategia metodológica enriquecida desde el vasto soporte teórico del ACD, hacer este esfuerzo de *trasponer* niveles y categorías del ACD para que los estudiantes pudieran fortalecer sus habilidades comunicativas, competencias argumentativas y desarrollo del pensamiento crítico valió la pena al evidenciar los cambios que hubo en sus procesos de comprensión y producción de textos.

Asimismo, teniendo en cuenta que esta propuesta pedagógica permitió aportar un enfoque sociocognitivo a los procesos de comprensión y producción discursiva, aludiendo a uno de los aspectos clave como el contexto, se pudo llevar a cabo una mejor comprensión de lo que conlleva este concepto y sus implicaciones no solo en el Análisis Crítico del Discurso sino en la comprensión y producción discursiva. En ese sentido, a partir de su comprensión como eje transversal, dinámico, estructural, cognitivo, etc., se permitió construir un proceso de análisis a los discursos trabajando en sus niveles más preponderantes: el discursivo, el cognitivo y el contextual. Es evidente, que cuando los

estudiantes son conscientes de que la comunicación tiene un grado de complejidad tal que abarca cada uno de estas capas superpuestas, y por consiguiente, se inicia un proceso consciente de construcción y de diálogo para argumentar.

Por otra parte, en cuanto a lo concerniente a la metodología, tipo de investigación, técnicas de recolección de datos y mecanismos de análisis planteados en este trabajo, ha sido sumamente revelador de qué manera los hallazgos y resultados que arrojó el estudio cobró sentido en este enfoque. Sin embargo, como investigadora, tengo la plena certitud de que un Análisis Textual del corpus por medio de herramientas tecnológicas arrojarían más luces al respecto de lo que sucedió tanto discursiva como cognitivamente en el transcurrir los tres niveles de análisis propuestos. Esta posibilidad de análisis se puede tomar en cuenta para un futuro análisis de los datos.

Además, a pesar que los hallazgos apuntaron hacia un verdadero fortalecimiento del pensamiento crítico, pues en gran medida el abordaje de la propuesta, por medio de niveles de análisis, pretendía mejorar las competencias argumentativas de los estudiantes, aspectos de edición y redacción no fueron la prioridad al evaluar los textos. De esta manera no fue una evaluación normativa concentrada en aspectos gramaticales sino, de carácter criterial en donde se priorizaba el sentido del discurso y las implicaciones en el propósito comunicativo.

También, cabe resaltar que teniendo en cuenta las características de los modelos contextuales y las categorías que se tomaron para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, trabajar esta propuesta exige tener en cuenta distintas maneras de comprender el mundo, diferentes lógicas de estructurarlo, pues la estructura mental de cada estudiante es única. Por lo tanto no se trata de un análisis formulista o normativo de concebir la comprensión y producción de textos, más bien, supone un esfuerzo bastante importante por parte del docente analizar tanto el proceso de cada estudiante, junto con la naturaleza de sus análisis y el producto final que se presenta. Además, teniendo en cuenta que tanto comprender como analizar críticamente un discurso también son dos ejercicios inacabados. De esta manera el producto, también corre la suerte de reescribirse y mejorarse constantemente, por esa razón gran parte de la evaluación se ciñe a si el estudiante logra o no el propósito argumentativo que en este caso es argumentar.

A la luz de los modelos de lectura y escritura más predominantes en la investigación académica donde resalta el concepto de proceso ya sea continuo o lineal

(Bartlett, 1934; Rumelhart, 1977; Kintsch y Van Dijk, 1978; Flower & Hymes, 1981; Rumelhart y Ortony, 1982), cabe resaltar que este sigue siendo relevante dado sus implicaciones cognitivas y hasta afectivas en los individuos. Sin embargo, junto a dichos aspectos, los *modelos contextuales*, como herramientas centrales de los procesos, encaminan las prácticas de leer y escribir a un nuevo paradigma en donde entra en interacción la construcción de social que se evidencia en lo cognitivo; se promueve, por lo tanto, una constante comunicación discursiva que se va enriqueciendo gracias a los modelos mentales de cada sujeto discursivo desde lo que lee, cómo lo lee y para que lo lee hasta llegar a la composición escrita.

Por último, sin duda nos esperan nuevos hallazgos y nuevas formas de comprender los procesos discursivos a partir del análisis de los mismos, pero aunado interdisciplinariamente con otras herramientas tecnológicas, otros universos mediáticos, que enriquecerán sin duda la concepción de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas universitarias del país. Razón por la cual la opción que me resta es seguir.

Bibliografía

- Anderson, G., & Herr, K. (2007). *El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción.* . Buenos Aires: Noveduc.
- Anderson, G., & Herr, K. (2014). El docente-investigador: investigación - acción como una forma válida de generación de conocimientos. *VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Hacia una transformación educativa con sentido de equidad e inclusión social.*, (págs. 72-104). Val Paraíso .
- Arnoux, E., Nogueira, S., & Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista signos [online]*, 35, 129-148. Recuperado el 8 de noviembre de 2015, de Revista signos versión on-line:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100010
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Beretier, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (2008). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G., & Cano Lopera, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Camargo Uribe, Á. (julio - diciembre de 2011). El género científico. La revolución y la enseñanza - aprendizaje de las ciencias. *Forma y Función*, 24(2), 127-144.
- Cárdenas, A. (2010). Semiosis, Pensamiento y Pedagogía del Lenguaje. En A. Cárdenas, *El oficio de investigar: educación y pedagogía hacia el nuevo milenio* (págs. 10-32).
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de Investigación Educativa*(57), 355-381. Recuperado el 10 de noviembre de 2015, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. *Conferencia en el II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, 31, págs. 89-96.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Bogotá: Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Chirinos, N., & Hinojosa, L. (2010). Las estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. *VI Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Cisneros Estupiñán, M., & Muñoz Dagua, C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre Lectura y Escritura en la Universidad*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros Estupiñán, M., Muñoz Dagua, C., & Herrera González, J. (2014). *Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre Lectura y Escritura*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Corzo, Á. V. (2011). *Una noche en la Plaza de la Libertad*. Nueva York: Tomado de: <http://www.elespectador.com/noticias/elmundo/una-noche-plaza-de-libertad-articulo-304355>.
- Crookes, G. (1993). Action research for second language teachers: going beyond teacher research. *Applied Linguistics*, 14(2), 130-144.
- Cuenca, M., & Hilferty, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Curry, M., & Lillis, T. (2003). Issues in academic writing in higher education. En C. Coffin, C. M. J., S. Goodman, A. Hewings, T. Lillis, & J. Swann, *Teaching academic writing*. Londres: Routledge.

- De Zubiría Samper, M. (2005). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico. Tomo I. Preescolar y primaria*. Bogotá D.C.: Fundación Alberto Merani.
- Denzin, N. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fidalgo, R., & García, J.-N. (2011). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultura y Educación*, 325-346.
- Flórez Ochoa, R. (2001). El progreso individual y la variedad pedagógica. En R. Flórez Ochoa, *Evaluación pedagógica y cognición* (págs. 17-30). Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Flórez Romero, R., Arias Velandia, N., & Moreno Angarita, M. (2011). Cambios en la lectura y la escritura de universitarios con el curso "comunicación oral y escrita". *Revista Facultad de Medicina*, 59, 319-330. Recuperado el 10 de noviembre de 2015, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v59n4/v59n4a04.pdf>
- Flórez, R., & Cuervo Echeverri, C. (2006). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. Southern, Illinois : University Press.
- Flower, Linda, & Hayes, J. (1981). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31, 7-33.
- Foucault, M. (2010). *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula: Tusquets Editores, S.A.
- Freire, P. (1996). La alfabetización como elemento de formación de ciudadanía. *Política y educación*, 50-65.
- Giroux, H. A. (1992). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation an policy analysis*, 255-274.

- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Hayes, J. R. (2000). *A new framework for understanding cognition and perspectives on writing*. Newark, Delaware: Reading Association.
- Herrera, F. (1966). Función de la universidad en el desarrollo de América Latina. *Eco Revista de la Cultra de Occidente, Tomo XII/3*, 225-244.
- Hessel, S. (2010). *Indignaos*. París: Tomado de: <http://agora.xtec.cat/ceip-folchitorres/intranet/file.php?file=public/Indignaos.pdf>.
- Horkheimer, M. (1976). *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona: Editorial Península.
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En L. e. at., *Compentencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (págs. 27-47). Madrid: Edelsa.
- ICFES. (diciembre de 2010). *Colombia en PISA 2009*. Recuperado el 20 de junio de 2015, de Síntesis de resultados: www.icfes.gov.co
- ICFES. (diciembre de 2011). *Exámenes de Estado de calidad de la educación superior SABER PRO. Resultados del periodo 2005-2009*. Recuperado el 13 de noviembre de 2015, de www.icfes.gov.co: <http://www.icfes.gov.co/index.php/investigadores-posgrado/informes-de-resultados-evaluaciones-nacionales/saber-pro>
- ICFES. (24 de julio de 2012). *Informe técnico. SABER 5° Y 9°. 2009*. Obtenido de www.icfes.gov.co: <http://www.icfes.gov.co/index.php/investigadores-posgrado/informes-de-resultados-evaluaciones-nacionales/informes-de-resultados-saber-3-5-7-y-9>
- ICFES. (diciembre de 2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación*. Recuperado el 20 de junio de 2015, de Alineación del examen SABER 11°: www.icfes.gov.co.
- ICFES. (10 de junio de 2015). *ICFES*. Recuperado el 19 de junio de 2015, de ICFES: <http://www.icfes.gov.co/examenes/acerca-de-las-evaluaciones/evaluaciones-a-cargo-del-icfes>
- ICFES. (21 de septiembre de 2015). *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)*, electrónica. Recuperado el 24 de octubre de 2015, de www.icfes.gov.co: <http://www.icfes.gov.co/index.php/investigadores->

posgrado/evaluaciones-internacionales-inves/programa-para-la-evaluacion-internacional-de-estudiantes-pisa

- Julliard, J. (1973). Salvar la universidad. *Eco, Revista de la Cultura de Occidente*, 459-464.
- Kintsch, W., & Teun A. , V. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 363-394.
- Láidi, Z. (1997). *Un mundo sin sentido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larreamendy-Joerns, J. F. (2002). Ciencia cognitiva y educación. *Diálogos. Discusiones en la psicología contemporánea*, 2, 139-151.
- Martínez S., M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cali: Taller de la Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Unidad de artes gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- May Carrascal, O. &. (2001). Lectura y Escritura para aprender a pensar. Memorias, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. *Las competencias lectoras en los estudiantes universitarios*. Cartagena.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Oaks, California: Sage.
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 35-59). Barcelona: Gedisa.
- Michael Hardt, A. N. (2005). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2006). *Estándares Básicos de Competencias. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y hacer con lo que aprenden*. (M. d. Nacional, Ed.) Recuperado el 13 de noviembre de 2015, de Ministerio de Educación Nacional: http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1921/788071114_2006_A.pdf?sequence=6

- Ministerio de Educación de Colombia. (Enero de 2008). Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de Consejo Nacional de Acreditación:
http://www.cna.gov.co/1741/articles-187279_plan_sectorial.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. (septiembre de 2011). *Examen de Estado de la educación media. Resultados del período 2005-2010*. Recuperado el 14 de octubre de 2015, de www.men.gov.co:
<http://www.icfes.gov.co/index.php/investigadores-posgrado/informes-de-resultados-evaluaciones-nacionales/saber-11>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (enero-marzo de 2006). *Al tablero. El periódico de un país que educa y que se educa*. Recuperado el 24 de octubre de 2015, de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-107522.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (22 de mayo de 2015). *Centro Virtual de Noticias de la educación*. Recuperado el 30 de mayo de 2015, de Centro Virtual de Noticias de la educación: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-350959.html>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moscol Mogollón, D. (15, 16 y 17 de junio 2011). El análisis textual, herramienta para la enseñanza de la escritura académica. *VI Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Moya Pardo, C. (junio de 2006). Relevancia e inferencia: procesos cognitivos propios de la comunicación humana. *Forma y Función*(19), 31-46.
- Ochoa Sierra, L. (julio-diciembre de 2009). La lectura y la escritura en la tesis de maestría. *Forma y Función*, 22(2), 93-119.
- Pardo Abril, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá D.C.: OPR-DIGITAL.
- Peña Borrero, L. B. (diciembre de 2008). www.men.gov.co. Recuperado el 10 de octubre de 2015, de La competencia oral y escrita en la educación superior:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

- Ramírez Peña, L. A. (2009). *Didáctica del lenguaje en una perspectiva ética, epistémica y estética de la comunicación y del discurso*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas. Para comprender las evaluaciones educativas*. (en línea ed.). PREAL. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-125590_archivo_pdf.pdf
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de junio de 2015, de www.lema.rae.es
- Roger Martin, J. R. (15 de 11 de 2011). La verdad detrás de 'Occupy Wall Street'. *CNN expansión*, págs. Tomado de: <http://www.cnnexpansion.com/economia/2011/11/15/la-verdad-detras-de-occupy-wall-street>.
- Rosales, P., & Vázquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo. Estudio genético de las capacidades de escritura. *Revista Signo y Señal: Procesos y prácticas de escritura en la Educación Superior*, 16, 47-67.
- Rumelhart, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. En L. Laberge, & J. Samuels, *Basic processes in reading: perception and comprehension* (págs. 115-158). Hillsdale.
- Rumelhart, D. E., & Ortony, D. (1977). La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y aprendizaje*, 19(20), 115-158.
- Schmidt, S. J. (1973). *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid: Cátedra.
- SERCE. (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE. Los Aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Salesiano Impresiones.
- Smith, F. (1997). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D., & Wilson, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, VII, 233-282. Recuperado el 23 de junio de 2015, de <http://revistas.um.es/index.php/ril/article/view/6691>

- Tedesco, J. C. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento 2a ed.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Trigos Carillo, L. M., & Lopera Moreno, J. (julio-diciembre de 2011). Guide use of writing prompts to improve academic writing in college students. *Forma y Función*, 24(2), 103-125.
- Tusón, A. (1997). *Històries naturals de la paraula*. Barcelona: Empúries.
- Ulloa Sanmiguel, A., & Carvajal Barrios, G. (2004). La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria. *Revista Lenguaje*, 32, 111-158.
- UNESCO. (2012). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Bogotá D.C.,: Editorial Kiempres Ltda. .
- Universidad Nacional de Colombia. (2013). *Dirección Académica Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado el 20 de junio de 2015, de <http://www.unal.edu.co/diracad/proyectos/fortalecimiento.html>
- Uribe-Álvarez, G., & Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académica en la universidad colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 317-341.
- Van Dijk, T. (05 de Abril de 2006). *Revista signos*. Recuperado el 05 de Abril de 2012, de *Revista signos*: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000100003&lng=es&tlng=es
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (1994). Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 39-55. Obtenido de <http://www.discursos.org/Art/Modelos%20en%20la%20memoria.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 69-81.

- Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak, & M. Meyer, *Métodos del análisis crítico del discurso* (págs. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. A. (2008). El discurso como interacción en la sociedad. En T. A. van Dijk, *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (págs. 19-66). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2008). El discurso como interacción en la sociedad. En T. A. van Dijk, *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (págs. 19-66). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y Contexto*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y Contexto*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Estructuras y funciones del discurso*. México D.F.: Siglo XXI editores S.A.
- Vázquez, A., Rosales, P., Jakob, I., Pelizza, L., & Astudillo, M. (2005). Enseñar y aprender a escribir en la universidad. . *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. (págs. 320-323). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Vargas Franco, A. (2005). Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Revista lenguaje*, 33, 97-125.
Recuperado el 3 de noviembre de 2015, de
<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/495/508>
- Vélez Jaramillo, R. (1998). ¿Qué universidad para qué sociedad? Las implicaciones de la mentalidad hispánica. *Colombia: la modernidad postergada.*, 5-25.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. (J. F. Seña, Trad.) Barcelona: Ariel, S.A. Recuperado el 15 de mayo de 2014
- Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Anexos

Anexo 1

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I

1. Sobre la comunicación discursiva.

Abordar el lenguaje desde el discurso permite romper la dicotomía entre significación y comunicación, y postular que la función esencial del lenguaje es la de establecer una *comunicación discursiva* con sentido. Dentro de dicha comunicación subyacen todas y cada una de las *situaciones de enunciación* en donde están en juego fuerzas distintas, enunciativas, que se encargan, a su vez de construir distintas proposiciones cargadas de sentidos.

En otros términos, las proposiciones constituyen enunciados. Estos configuran instancias del discurso o escenarios interpretativos de lo real, la metáfora de la realidad donde ocurre la transformación de la experiencia de la realidad. Allí confluyen además distintas voces en una dinámica cargada de fuerza y significación, sujetos discursivos a saber: *el locutor/autor*, *el interlocutor/lector* y *lo referido/lo dicho*. En primer lugar, *el locutor/autor* de un texto despliega intencionalmente la posición y evaluación de un enunciador con relación a su propio enunciado y a los enunciados de otros (*voz ajena*); en segundo lugar, *el interlocutor/lector* se le adjudica una posición de enunciatario, es decir un rol asignado dentro del texto con el fin de cumplir el propósito comunicativo establecido. Así, el locutor instauro no solo la presencia del interlocutor en el texto, sino también la presencia de otros y su propia presencia. La comunicación discursiva, por lo tanto, se encarna como una actividad predictiva y evaluativa que conlleva un anhelo de respuesta activa por parte del interlocutor/lector (Martínez S., 2002).

2. Elementos para la construcción discursiva.

Para poner en escena la situación de enunciación que implica las fuerzas enunciativas, todo locutor/autor intencional toma decisiones y hace una serie de escogencias en relación con:

- a. El género discursivo (pedagógico, publicitario, jurídico, religioso, etc.), el propósito (para enseñar, para persuadir, hacer querer, manipular, hacer actuar), el léxico más apropiado (común, familiar, especializado).
- b. La organización composicional sintáctica y semántica pertinente (simple, compleja, reiterativa).
- c. Las formas de manifestaciones de la relación con el lector (focalizada en el YO, focalizada en el TÚ, focalizada en el objeto o la combinación de las anteriores).
- d. Lo dicho, el dominio o discurso referido (un relato, sobre una disciplina, una opinión, una idea, sobre lo que otro dijo).
- e. Los modos de organización discursiva o secuencias textuales pertinentes: expositivo, narrativo, argumentativo, descriptivo.

Tales condiciones se cumplen solamente si los interlocutores toman conciencia de la situación de enunciación en la que se encuentran o pretender crear, la cual está en relación con:

- a. El reconocimiento del género discursivo.
- b. La identificación de un punto de vista y un propósito: la posición de la voz del enunciador o rol asumido con respecto a la posición o voz que le asigna al enunciatario y a la voz de Lo dicho.
- c. La definición de un estivo en el marco de la actividad enunciativa social en la que se encuentran.
- d. La personalidad y el estado de ánimo.

| COMUNICACIÓN DISCURSIVA | | |
|--|---|---|
| ENUNCIADOR | LO REFERIDO O LO DICHO | ENUNCIATARIO |
| <i>¿Qué voz o voces se enuncian?</i> | <i>¿Cómo?</i> | <i>¿Para qué voz o voces se enuncia?</i> |
| Imagen del YO <i>Punto de vista</i> <i>Intención</i> <i>Organización</i> <i>enunciativa explícita</i> | El texto y sus formas de organización: 1. <i>Modos de organización:</i> a. Organización descriptiva. b. Organización | Imagen del TU Propósito ¿Qué respuesta se espera? ROL ASIGNADO |

| | | |
|--|---|---|
| <p>ROL ASUMIDO <i>Intención:</i> convencer, informar, incitar, persuadir, seducir, etc. <i>Punto de vista:</i> autoridad, respecto, acuerdo, crítica, engrandecimiento, desacuerdo, compromiso, asimilación al otro, distanciamiento.</p> | <p>narrativa. c. Organización argumentativa. d. Organización expositiva. 2. <i>Tipo de género discursivo</i></p> | <p>Aliado, testigo, oponente, intruso, etc.</p> |
|--|---|---|

3. Taller de análisis.

Lea los textos “La salida”³⁰ del diario El Espectador y “Corte avala vasectomía o ligadura en menores con déficit mental severo”³¹ del diario El Tiempo, y a continuación realice las siguientes actividades:

- I. Haga una comparación entre ellos identificando en cada uno:
 - a. *El género discursivo en el que se inscribe el texto.*
 - b. *La intención y el tipo de texto.*
 - c. *La imagen del Enunciador y de Enunciatario que se construye en cada uno y el tipo de relación de fuerza entre Lo dicho y Lo referido. Indique las claves lingüísticas que le permitieron identificar la relación entre los enunciadores.*
- II. Responda las siguientes preguntas y justifique su respuesta:
 - a. *¿Qué voz o qué voces se enuncian?*
 - b. *¿Cuál es la intención del Enunciador? (convencer, informar, incitar, persuadir, seducir, etc.) Analice si esta finalmente se logra.*
 - c. *¿Cuál es el punto de vista del enunciador? (autoridad, respeto, acuerdo, crítica, engrandecimiento, desacuerdo, compromiso, asimilación al otro, distanciamiento, etc.)*
 - d. *¿Cómo se expresa Lo referido? (organización descriptiva, organización narrativa, organización argumentativa, organización expositiva)*
 - e. *¿Cuál es la imagen del Enunciatario? (Aliado, testigo, oponente, intruso, etc.)*

³⁰ Disponible en: <http://www.elespectador.com/opinion/editorial/salida-articulo-481655>

³¹ Disponible en: http://www.eltiempo.com/justicia/avalan-aplicar-metodos-de-anticoncepcion-quirurgica-en-menores-con-deficit-mental-severo_13638056-4

f. ¿Qué respuesta se espera?

III. Escriba su opinión frente a las siguientes cuestiones:

- a. *¿De qué manera influye en los interlocutores al escogencia del tema de los textos por parte de los periódicos?*
- b. *¿Qué diferencia existe, entre un texto y otro, el tipo de discurso escogido por cada periódico?*
- c. *¿Qué repercusión hay en la cantidad de información utilizada en uno y otro texto?*
- d. *¿Cuál es el impacto, para los interlocutores, la selección de los argumentos y el uso de los mismos por cada uno de los autores?*
- e. *¿Cambia en algo la imagen de lo referido dentro de uno y otro texto? Explique su respuesta haciendo uso de los mismos textos para justificarla*

Anexo 2



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I

Primer nivel de análisis (discursivo)

ACTIVIDAD. Escoja como referencia, para la investigación de su ensayo argumentativo, 4 artículos o textos equivalentes en acreditación y modo de información. 2 de ellos deben compartir su postura frente al tema y los restantes deben estar en contra. Para analizar el discurso determine cuál es la macroestructura y la superestructura de cada uno.

| Segundo nivel de análisis: cognitivo | |
|--|-----------------|
| Tejido discursivo | |
| Textos a favor | |
| Categorías | Análisis |
| <i>Macroestructura (Contenido → Ideas)</i> | |
| <i>Superestructura (Forma → Estructura de las ideas)</i> | |
| Textos a favor | |

| | |
|---|--|
| <i>Macroestructura</i> (Contenido → Ideas) | |
| <i>Superestructura</i> (Forma → Estructura de las ideas) | |

Anexo 3



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
TALLER DE COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I

Segundo nivel de análisis

ACTIVIDAD. Tome dos referencias más que sirvan como fuentes para su ensayo argumentativo una a favor de su postura y la otra, en contra. A partir de ellas, complete el siguiente cuadro –guía para el segundo nivel de análisis– con el objetivo de seguir construyendo el soporte para la construcción de su texto.

| Segundo nivel de análisis: cognitivo | |
|---|-----------------|
| Representaciones simbólicas | |
| Categorías | Análisis |
| <i>Marco de conocimiento</i> (Conceptos inmersos en la postura del enunciador) | |
| <i>Participantes</i> (Valoraciones positivas y/o negativas, imagen, etiquetas, etc.) | |

| | |
|---|--|
| | |
| <i>Ideología(s) (Opiniones compartidas por los individuos que constituyen los grupos – nosotros/ellos-)</i> | |

Anexo 4



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I

Tercer nivel de análisis (contextual)

ACTIVIDAD 1. Con base en las referencias que ya ha trabajado para el ensayo argumentativo y teniendo en cuenta el tipo de texto que desea escribir –ensayo argumentativo– lleve a cabo el análisis de las siguientes categorías correspondientes al tercer nivel de análisis con el objetivo de seguir construyendo el soporte para la producción de su texto.

| Tercer nivel de análisis | | |
|---|---|--|
| Funciones sociales y modelos contextuales | | |
| Categorías de análisis | | |
| Jerarquización del conocimiento (macro - micro) | Estructura de la participación (nosotros – ellos) | Acciones (objetivos – estrategias) |

Anexo 5



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I

Tercer nivel de análisis (contextual)

ACTIVIDAD 2.

a. Con base en las referencias que ya ha trabajado para el ensayo argumentativo y teniendo en cuenta el tipo de texto que desea escribir –ensayo argumentativo– lleve a cabo el análisis de las categorías correspondientes al tercer nivel de análisis (**jerarquización del conocimiento; estructura de la participación; acciones**) con el objetivo de seguir construyendo el soporte para la producción de su texto.

| Tercer nivel de análisis |
|---|
| Funciones sociales y modelos contextuales |
| |

| |
|--|
| |
|--|

b. A partir del trabajo resultado de los tres niveles de análisis, por favor haga una planeación para un ensayo de tipo argumentativo teniendo en cuenta las categorías que debe tener este.

| PRODUCCIÓN | |
|--------------------------|--|
| Tema | |
| Tipo de texto | |
| Problema | |
| Tesis – Hipótesis | |

| | |
|------------------------------|--|
| Argumentos (mínimo 4) | |
| Conclusión | |

Anexo 6

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I
Diagnóstico de comprensión y producción de textos

El siguiente ejercicio busca establecer las condiciones iniciales de cada uno de los participantes del curso Taller de comprensión de textos I y así, caracterizar, analizar y evaluar el proceso de aprendizaje a lo largo del semestre. Dicho ejercicio consta de dos actividades: la primera de lectura y la segunda de escritura. Finalmente, antes de comenzar complete, por favor, los datos solicitados.

I. Información general.**a. Nombre completo**

b. Edad

Institución educativa donde cursó su bachillerato (Especificar si estuvo en más de una institución educativa; también, si el colegio era de tipo público o privado)

c. **Lugar de origen**

d. **Lugar de residencia**

e. **Estrato socioeconómico**

f. **Estudios de la madre**

g. **Estudios del padre**

h. **¿Con quién vive, actualmente?**

i. **Tipo de vivienda** (Propia o en arriendo)

j. **¿Cuenta con acceso a internet?** (Especificar qué tipo de acceso tiene y con qué fin accede a internet)

k. **¿Cuenta con acceso a libros de consulta?** (Biblioteca pública, personal, etc.)

- II. **Actividad 1.** A continuación encontrará cuatro textos: una noticia, una columna de opinión, una editorial y una caricatura, léalos atenta e individualmente para continuar con la actividad 2.

Texto 1. Noticia.

En Colombia se realizan al año 400.000 abortos inducidos³²

Por, Sección Salud/ Miércoles, 9 julio de 2011

El Espectador

Un promedio de **400.000 abortos inducidos y unos 911.897 embarazos no deseados** se registran al año en **Colombia**. Cifras superiores al promedio en **Latinoamérica y el Caribe**, según un estudio divulgado este miércoles en **Bogotá por el instituto Guttmacher de Nueva York**. "El registro (de abortos) en Colombia es más alto que el promedio estimado por la **Organización Mundial de la Salud (OMS)** para **Latinoamérica y el Caribe**, que es de 31 por cada 1.000 mujeres. La nuestra es de 39 por 1.000 mujeres, más alta que en **México y Guatemala**, pero más baja que en Perú", precisó a la AFP Elena Prada, investigadora del Instituto.

Hay que tener en cuenta que *"anualmente ocurren 412.000 abortos inducidos. Visto de otra forma, cada año una de cada 26 colombianas en edad reproductiva (15 a 44 años) tiene un aborto, de acuerdo con la última investigación realizada en 2008, que acabamos de consolidar"*, explicó Prada. El informe señala, asimismo, que en **Colombia se registran anualmente 911.897 embarazos no planeados**, lo que significa 89 por cada 1.000 mujeres, y cerca del 44% de ese tipo de embarazos termina en aborto inducido. "Esta tasa es un 25% más alta que el promedio para toda Latinoamérica y el Caribe", lamentó Prada, coautora del informe fundamentado en sondeos a 300 instituciones prestadoras de salud, más de 120 médicos especialistas, encuestas nacionales de demografía y salud, así como en cifras de la **OMS**.

³² Revisado y adaptado por el docente del curso. Disponible en:
<http://www.elespectador.com/noticias/salud/colombia-se-realizan-al-ano-400000-abortos-inducidos-articulo-297707>

Finalmente, agregó que mientras en **1989 el 52% de los embarazos registrados** en el país sudamericano no fueron planeados, para 2008 esa cifra aumentó a 67%. Sin embargo, Prada señaló que la tasa de aborto inducido ha permanecido relativamente estable en las últimas dos décadas, al pasar de 36 por cada 1.000 mujeres en **1988 a 39 por 1.000 en 2009, lo que significó un aumento de 8%.**

Por último, en 2006, la **Corte Constitucional de Colombia** derogó la prohibición absoluta del aborto, permitiendo el procedimiento en casos de riesgo para la vida o la salud de la mujer, malformación fetal incompatible con la vida, y violación o incesto. Pese al fallo, la gran mayoría de los abortos sigue ocurriendo en la clandestinidad. Así lo confirma **el instituto Guttmacher, pues en 2008 el 99,92%** de abortos practicados fueron clandestinos e ilegales.

Texto 2. Columna de opinión de Héctor Abad Faciolince.

DIOS Y LA LEY³³

Por: *Héctor Abad Faciolince* / Domingo, 3 de marzo de 2012

El Espectador

Voy a partir de un supuesto: Dios existe. Si Dios existe, las afirmaciones de los fieles más devotos de cualquier religión parecen muy sensatas: las leyes de Dios tienen que estar por encima de las leyes de los hombres.

Es más, las leyes dictadas por los hombres se tienen que acomodar, ante todo, a las leyes dictadas por Dios. Hasta aquí todo bien, lógico y sin problemas. El problema surge cuando uno nota que hay discordia entre los creyentes en Dios, que son quienes interpretan su mensaje. Dios es abscóndito (misterioso, secreto) y los distintos pueblos, culturas e incluso personas han oído, o leído, o intuido su voluntad de distinta manera. Una cosa ha dicho Dios a los musulmanes, otra a los

³³ Revisado y adaptado por el docente del curso. Disponible en:
<http://www.elespectador.com/opinion/dios-y-ley-columna-330070>

judíos, otra a los católicos, otra a los luteranos, otra a los hinduistas, otra a los indios del Amazonas, etc.

Cada religión tiene sus libros sagrados y, sobre todo, tiene sus intérpretes de esos textos sagrados: sabios, doctores, obispos, ayatolas, papas, pastores, etc. Incluso cuando varias religiones son inspiradas por las mismas Sagradas Escrituras, cada denominación (por no decir cada creyente) las interpreta a su modo: para algunos su sentido es literal y si en alguna parte se dice que hay que matar a los infieles — es decir, a los que creen en otra cosa— o apedrear a las mujeres adúlteras, o quemar a los homosexuales, así mismo deberían decir las leyes de los hombres. Para otros, no hay que ser literales.

Como los humanos vivimos bastante obsesionados por el sexo, en materia matrimonial, reproductiva y sexual las discordias sí que son grandes. Algunos creyentes han oído de la boca de Dios (o de sus textos) que los hombres pueden tener todas las mujeres que quieran (los mormones); otros, que pueden tener cuatro esposas (los shiítas); unos más, que solo una y para siempre (los católicos); los de más allá, que una sola, pero no para siempre, pues pueden divorciarse (episcopales). Según interpretan algunos a Dios, los curas y clérigos pueden casarse; otros dicen que Dios prohíbe que los curas se casen. Unos oyen que Dios permite que haya curas y obispas mujeres; otros que ni riesgos. Algunos oyen que Dios permite ordenar a los homosexuales; otros oyen que Dios ordena matarlos. Sobre el aborto, la fecundación in vitro, la masturbación, las relaciones prematrimoniales, también hay discordia entre los creyentes. Dios no ha tenido un vozarrón tan nítido como para decidir de una vez y para siempre qué es lo que Él desea que hagan los hombres. Su palabra, repito, es abscondita.

Ante esta realidad de la discordia entre los creyentes (que generó y sigue generando algunas de las guerras más sangrientas de la historia del mundo: las guerras de religión), y ante el hecho de que también hay seres humanos que no saben si hay Dios o no, y otros que niegan su existencia, desde la Ilustración se ha impuesto una idea sensata de convivencia: se deben tolerar todas las religiones, sin que ninguna de ellas pretenda ni pueda imponer su interpretación de Dios a

todos los demás; y se deben separar los asuntos del Estado de los asuntos de la Religión. No conviene que una sola creencia religiosa gobierne (la evangélica, la islamista de la Sharía, la de los fundamentalistas católicos o luteranos), sino que se haga un gobierno laico y que se llegue a un consenso de leyes que no dicta Dios en su sabiduría (pero de un modo tan misterioso), sino los hombres en su ignorancia.

No hay nada peor que funcionarios que creen que su interpretación de la ley de Dios está por encima de las leyes de su país. Y cuanto más arriba esté este funcionario, peores son los conflictos. El procurador Ordóñez y su procuradora para la familia, Ilva Myriam Hoyos, se oponen con furor a las leyes colombianas que no respetan su interpretación privada de Dios. Les resulta insoportable que las mujeres violadas puedan abortar o que los homosexuales vivan en unión libre. Lo realmente insoportable es que ellos traten de imponer su religión a todos.

Texto 3. Editorial

Se reabre debate sobre el aborto en Colombia³⁴

Por, Redacción Política / 25 de abril de 2011

Un proyecto pretende prohibir su práctica, pese a que está despenalizada en tres casos puntuales. Una iniciativa impulsada por el presidente del Partido Conservador, el senador José Darío Salazar, reformaría el artículo 11 de la Constitución para que diga: "El derecho a la vida es inviolable y recibirá igual protección desde la fecundación hasta la muerte natural". Esto quiere decir que constitucionalmente se eliminaría la posibilidad de que a las mujeres en Colombia se les practique un aborto.

En el 2006, mediante la sentencia 355, la Corte Constitucional despenalizó el aborto en caso de violación, de que haya riesgo para la madre o para el bebé o cuando a este se le detecten malformaciones físicas o psíquicas. La posibilidad de eliminar la práctica del aborto, incluso en los casos mencionados, fue el tema que socializó el congresista hace dos semanas en Medellín. La idea

³⁴ Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-9219897>

generó controversia en varios sectores, sin lograr mucho favoritismo en el Legislativo. Sin embargo, el próximo 20 de julio, Salazar radicaría el proyecto de ley en el Congreso.

Para el senador, los magistrados del alto tribunal que tomaron la decisión de despenalizar el aborto **"consagraron la pena de muerte para los niños que están en el vientre de la madre" y dijeron "que no se sabía cuándo empezaba la vida, y para cualquier mortal la vida empieza en la fecundación, porque si no hay esa semilla, no se puede desarrollar"**.

Salazar pidió de la sociedad colombiana "sensatez" a la hora de abordar el debate y dijo que la Corte Constitucional "le torció el cuello a la Constitución" cuando decidió despenalizar el aborto.

"Estoy promoviendo esto por pura convicción, y espero que seamos capaces de convencer a las personas de que la vida empieza con la fecundación, y que esos tres esperpentos que han consagrado no se combaten con el aborto (...). La violación, que es un delito, no se combate con otro delito", dijo. Otro de los campos que implicaría el proyecto sería el de la eutanasia, es decir, la autorización que da un paciente que está desahuciado para tener una muerte asistida. Esta práctica es ilegal en Colombia.

"Hoy casi que es imposible que una persona muera con dolor porque la sedan y no tiene ningún sufrimiento. La eutanasia es un asesinato porque tienen que pararle el corazón o asfixiar al paciente. Esa no es una muerte digna; también es un homicidio premeditado", dijo Salazar.

'Hasta la fecundación in vitro sería inconstitucional'.

"Una reforma constitucional que diga proteger la vida desde la concepción con la intención de penalizar totalmente el aborto es contraria a las obligaciones internacionales del Estado de proteger la vida y la salud de las mujeres colombianas", dijo Mónica Roa, directora de programas de *Women's Link*

Worldwide. Según ella, si el proyecto del presidente del Partido Conservador es aprobado, "no solo se afectaría el derecho de las mujeres a un aborto en las tres causales señaladas por la Corte Constitucional", sino que eso "llevaría a hacer inconstitucional incluso la fecundación in vitro".

Roa recordó que iniciativas como esa ya ha sido instaurada en El Salvador y en algunos estados de México, como Oaxaca, en donde se ha llegado a condenar hasta a 30 años de prisión a mujeres que se han practicado un aborto. **"Esta propuesta hace parte de los intentos que se han presentado para sabotear el derecho de interrumpir el embarazo en los casos señalados por la Corte", concluyó.**

'Es un proyecto en favor de la vida': Iglesia

Según el padre Pedro Mercado, secretario adjunto de la Conferencia Episcopal de Colombia, esta iniciativa es apoyada por el clero porque, según él, se trata de un proyecto en favor de la vida. Por eso, los sacerdotes han recolectado firmas de respaldo en las parroquias del país, pues se oponen a la legislación actual, que lo permite en tres casos específicos. "Es fácil comprender la importancia que tiene la defensa de la vida, desde su concepción hasta su muerte natural. No es una ideología retrógrada, sino la expresión de un proyecto de sociedad, ambicioso y progresista", dijo el sacerdote al recordar la posición de la Iglesia frente al tema: "El aborto es una ofensa a Dios, un atentado a la dignidad de la mujer y una vulneración radical del más fundamental de los derechos".

'El tema se debe sacar de lo moralista'

"Para los médicos, el aborto ha tenido desde siempre una connotación de salud pública. En ese orden de ideas, y dada su dimensión, es necesario sacar la discusión del terreno moralista y político para plantear su abordaje desde lo real, desde soluciones que se han descuidado y que entran en el terreno de la prevención de los embarazos no deseados", dijo el presidente de la Asociación Colombiana de Sociedades Científicas, Rodrigo Córdoba. **Según él, antes que presentar un proyecto así, habría que empezar por "educar e informar**

ampliamente a la población sobre el tema" y por "permitir el libre acceso a métodos anticonceptivos".

Reacciones

Dilian Francisca Toro

Senadora del partido de 'la U'

"Soy médica y conozco el sufrimiento de una mamá que tendrá un niño con malformaciones congénitas. Apoyo el aborto en este caso."

Germán Varón

Codirector de Cambio Radical

"Creo que hay que respetar la sentencia de la Corte Constitucional como fue expedida y esperar a ver qué es lo que van a presentar."

Clara López

Presidenta del Polo

"Eso va en perjuicio del derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo y su propia vida. Por eso no puedo compartir ese proyecto."

III. Actividad 2.

Escriba un texto en donde argumente cuál es su postura frente a la relación entre las leyes y la religión –dicha postura puede ser a favor o en contra–. Tenga en cuenta que debe hacer válida su posición a partir de los argumentos decida utilizar para sustentar. Para la construcción de estos, tome en consideración los textos leídos –los que usted considere pertinentes–, explique su posición y cómo se relaciona la opinión de ellos con la suya. El texto debe contener un mínimo de 800 palabras y máximo 1000.

Anexo 7

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
 TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I
Prueba final comprensión y producción de textos

El siguiente ejercicio busca establecer las condiciones finales de cada uno de los participantes del curso Taller de comprensión de textos I y así, reconstruir el análisis de los procesos de aprendizaje a lo largo del semestre con respecto a la lectura y escritura discursiva. Dicho ejercicio consta de dos actividades: la primera de lectura y la segunda de escritura.

A continuación encontrará las referencias de los cuatro textos tomados como base para esta prueba³⁵.

→ **Texto 1.** *Artículo de opinión.*

La pena de muerte³⁶

Por, El Espectador

→ **Texto 2.** *Artículo de opinión.*

La pena de muerte³⁷

Por, Jaime Arteaga Carvajal/martes, 6 de junio de 2000

Semana.com

→ **Texto 3.** *Artículo de opinión.*

La pena de muerte³⁸

Por, Iván Echeverri Valencia/martes, 19 de octubre de 2010

El Colombiano.com

→ **Texto 4.** *Noticia.*

³⁵ A diferencia de la prueba diagnóstica, en esta ocasión los estudiantes ya tenían en su poder los cuatro textos por lo cual no se adjuntaron en el documento físico.

³⁶ Revisado y adaptado por el docente del curso

³⁷ Revisado y adaptado por el docente del curso. Disponible en: <http://www.semana.com/opinion/articulo/la-pena-muerte/42347-3>

³⁸ Revisado y adaptado por el docente del curso. Disponible en: http://www.elcolombiano.com/la_pena_de_muerte-LEEC_108737

La pena de muerte es “racista, cruel e innecesaria”, dice un excondenado³⁹

Por, Sección El Mundo/viernes, 20 de junio de 2014

El Espectador.com

Actividad.

Escriba un texto en donde argumente cuál es su postura frente al tema de *La pena de muerte*, la cual puede ser a favor o en contra. Tenga en cuenta que debe hacer válida su posición a partir de los argumentos que decida utilizar para sustentar. Para la construcción de estos, tome en consideración los textos leídos –los que usted considere pertinentes–, explique su posición y cómo se relaciona la opinión de ellos con la suya. El texto debe contener un mínimo de 800 palabras y máximo 1000.

³⁹ Revisado y adaptado por el docente del curso. Disponible en:
<http://www.elespectador.com/noticias/elmundo/pena-de-muerte-racista-cruel-e-innecesaria-dice-un-exco-articulo-499596>

Anexo 8



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I

Cuestionario⁴⁰


Nombre: _____

Carrera: _____

Semestre: _____

| | | | Siempre | Casi | A veces | Nunca |
|--------------------------------|----------------------------|--|---------|------|---------|-------|
| 1. LECTURA Y ESCRITURA | | | | | | |
| LECTUR A | Actitudes generales | Se siente motivado al leer | | | | |
| | | Lee con frecuencia | | | | |
| | | Toma la iniciativa al leer | | | | |
| | | Su principal motivo de lectura es la actividad académica | | | | |
| | | Su principal motivo de lectura es el entretenimiento | | | | |
| | | Dedica entre una y dos horas diarias a la lectura | | | | |
| | | Dedica entre tres y cinco horas diarias a la lectura | | | | |
| | | Termina las lecturas | | | | |
| | | Se toma el tiempo de releer | | | | |
| | | Prefiere la lectura divulgativa (prensa, revistas, etc.) | | | | |
| | | Prefiere la lectura académica | | | | |
| | | Prefiere la lectura de literatura | | | | |
| Prefiere la lectura científica | | | | | | |

⁴⁰ Tomado y modificado por el docente. Fuente: Daniel Cassany, La cocina de la escritura (1999)


 Describa sintéticamente cómo es su experiencia de lectura. Comente desde el tiempo que dedica a este ejercicio, hasta sus preferencias y los motivos que tiene:

| | | | | | | | |
|------------------|----------------------------|--|--|--|--|--|--|
| ESCRITURA | Actitudes generales | Se siente motivado al escribir | | | | | |
| | | Escribe con frecuencia | | | | | |
| | | Toma la iniciativa al escribir | | | | | |
| | | Encuentra fácilmente temas de composición | | | | | |
| | | Comparte sus textos con alguien más a parte del profesor | | | | | |
| | | Valora críticamente sus textos | | | | | |
| | Composición | Planifica sus proceso de composición | | | | | |
| | | Utiliza alguna técnica para organizar las ideas | | | | | |
| | | Estructura los datos de forma lógica | | | | | |
| | | Organiza el texto en diferentes tipos párrafos | | | | | |
| | | Produce borradores antes de la entrega final del texto | | | | | |
| | | Relee, revisa y modifica los borradores | | | | | |
| | | Utiliza ayudas: diccionarios, gramáticas, etc. | | | | | |
| | | Pasa a limpio el texto | | | | | |

✍ Describa sintéticamente cómo es su experiencia de escritura. Narre desde los principales propósitos a la hora de abordar esta actividad y qué aspectos tiene en cuenta a la hora de abordar un tema:

2. INTERNET

| | | | | | | | |
|-----------------|-------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| INTERNET | Medios de comunicación | Ve televisión | | | | | |
| | | Dedica entre una y dos horas a la televisión diariamente | | | | | |
| | | Dedica entre dos y tres horas a la televisión diariamente | | | | | |
| | | Ve noticias | | | | | |
| | | Ve telenovelas | | | | | |
| | | Ve programas de entretenimiento | | | | | |
| | | Ve documentales | | | | | |
| | Redes sociales | Utiliza las redes sociales | | | | | |
| | | Dedica entre una y dos horas a las redes sociales diariamente | | | | | |
| | | Dedica entre dos y tres horas a las redes sociales diariamente | | | | | |

 ¿Cuál es su opinión frente al uso y manejo de internet en tanto afecta las diferentes prácticas discursivas?

Anexo 9



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I

TALLER DE INTEPRETACIÓN Y CONSTRUCCIÓN

La argumentación 1

ACTIVIDAD 1. Realizar un debate proponiéndoles a los estudiantes una problemática. Para llevar a cabo el debate se establecerá dos grupos los cuales deberán establecer una tesis a favor o en contra del problema y 3 argumentos que la validen; todo lo anterior deberá ser defendido a lo largo del ejercicio.

Dinámica:

1. **Planteamiento de la tesis.** Cada grupo deberá elaborar la tesis a favor o en contra, y tres argumentos que la respalde (20 minutos).
2. **Exposición de argumentos.** Después de escribir en el tablero la tesis de cada grupo. El mismo deberá exponer al grupo contrario los tres argumentos teniendo en cuenta su postura frente al problema (20 minutos).
3. **Réplicas.** Una vez escuchados los argumentos, cada grupo tendrá un tiempo más para discutir al interior los argumentos expuestos por el grupo contrario y defender los suyos propios (20 minutos).
4. **Contraargumentos.** El grupo tendrá un espacio para elaborar 3 contraargumentos con base en lo escuchado por sus contradictores (20 minutos).
5. **Réplicas.** Una vez más habrá un espacio de discusión y de defensa de sus propios argumentos (20 minutos).
6. **Conclusiones.** Se expondrán las conclusiones finales teniendo en cuenta todo el ejercicio (20 minutos).

Planteamiento del problema:

Laura tiene 10 años. No habla, no camina, no controla esfínteres, convulsiona con frecuencia y depende enteramente de su mamá, María Rueda, de 28 años, quien sobrevive a duras penas –de acuerdo con sus propias palabras– del rebusque. Se presupone que Laura ha sido abusada sexualmente en varias ocasiones por el compañero sentimental de su madre; se teme que todo comenzó hace dos meses cuando la puso al cuidado de este hombre. María confirmó sus sospechas la semana pasada cuando intempestivamente sorprendió al sujeto en pleno abuso.

Anexo 10



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I

La argumentación 2

ACTIVIDAD 1. Complete el cuadro teniendo en cuenta la información discutida en clase:

| Característica | Explicación |
|-------------------------------|-------------|
| ¿Qué abarca la argumentación? | |
| Finalidad | |
| | |

| | |
|------------------------------------|--|
| <i>Carácter</i> | |
| <i>Estructura lógica</i> | |
| <i>Posturas argumentativas</i> | |

ACTIVIDAD 2. Con base en la lectura de los capítulos 2 (*La argumentación discursiva*) y 3 (*Argumentación lógica y argumentación discursiva*) del libro **La argumentación escrita**⁴¹ de Álvaro Díaz, responda las siguientes preguntas haciendo uso de un esquema propuesto por usted:

⁴¹ Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Universidad de Antioquia.

- a. ¿Cuáles son los aspectos importantes a tener en cuenta en la argumentación discursiva? Explique brevemente cada uno de ellos.
- b. ¿Qué papel juega el destinatario del discurso –o auditorio– dentro de una argumentación?
- c. ¿Qué relación hay entre la lógica y el discurso?
- d. ¿Cuál es el papel de la lógica dentro de la argumentación discursiva? ¿Es importante? ¿Sí?, ¿no?, ¿por qué?
- e. ¿Cuáles son las diferencias entre un argumento de carácter lógico y uno discursivo?

| Característica | Explicación |
|--------------------------------------|---|
| <i>¿Qué abarca la argumentación?</i> | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de procedimiento se lleva a cabo en una argumentación? “Es un procedimiento DIALÉCTICO⁴² por el cual un autor mantiene determinados principios o ideas basándose en el razonamiento. Argumentar es, por tanto, ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión. - ¿Qué implica una argumentación? “Supone la exposición de ideas que tienen como propósito formular razones a fin de lograr adeptos a sus propuestas de manera que cambien de actitud, tomen una decisión diferente o ejecuten una acción. - ¿Cómo es el procedimiento? Dentro de una argumentación se presenta una tesis o propuesta sobre la cual se construyen razones o argumentos que generen en el lector un cambio en el punto de vista. - ¿Qué es un argumento? “Un argumento no es la afirmación de ciertas opiniones ni es una disputa. Son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones” |
| | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Sobre quién recae la influencia? Sobre el interlocutor (enunciatario) |

⁴² DIALÉCTICA: ciencia filosófica que trata del raciocinio y de sus leyes, formas y modos de expresión.

| | |
|---------------------------------|---|
| <p><i>Finalidad</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué depende el convencimiento? Si son utilizadas razones o contruidos argumentos que generen un cambio en el interlocutor (enunciario) - ¿De qué depende la persuasión? Si se realiza desde la afectividad, es decir, apelando intencionalmente a las emociones, los deseos, los temores, los prejuicios, etc. Una forma de control social con la que se manipula un comportamiento de determinado individuo o grupo social. - ¿Qué debe predominar: convencer o persuadir? Depende de la intención consciente o inconsciente de locutor (enunciador). - ¿Cuándo resulta deshonesto la persuasión? Cuando se tiene como principal propósito lograr beneficios mediante engaños u otros procedimientos censurables. |
| <p><i>Carácter</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué implica el procedimiento que se lleva a cabo a la hora de convencer o persuadir? <p>Un carácter DIALÓGICO, pues entra en diálogo el pensamiento de los participantes de la comunicación (enunciador y enunciatario y otras voces –si las hay-). Esto con el objetivo de transformar las opiniones del otro (el enunciatario) sobre el tema tratado. Quien argumenta asume una posición de conocimiento del interlocutor (enunciario) para llegar al punto desde el cual logrará el cambio.</p> |
| <p><i>Estructura lógica</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué forma o estructura tiene el carácter dialógico de una argumentación? <p>Con base en el establecimiento de una postura, se interrelacionan varios argumentos hasta llegar a una conclusión. Los elementos fundamentales son:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. TEMA sobre el cual se establece la postura y se construyen los argumentos. Debe ser claro, de tal manera que logre ubicarse desde el conocimiento y el interés del interlocutor. b. TESIS que se defiende y evidencia la postura que el |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <p>locutor o enunciatario adopta frente al tema.</p> <p>c. LAS RAZONES en que está basada su tesis las cuales ejerzan sobre el interlocutor una adhesión, persuasión, cambio de opinión, etc.</p> <p>d. CONCLUSIÓN permite mostrar hacia dónde llevaron los diferentes caminos o argumentos al escritor.</p> |
| <p><i>Posturas argumentativas</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Positiva: el argumentador o enunciador aporta proposiciones que apoyan su tesis. - Negativa: El argumentador o enunciador ofrece razones que se oponen a su propio punto de vista. - Ecléctica: El argumentador o enunciador acepta razones de otros autores y aporta las propias. |

Anexo 11

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

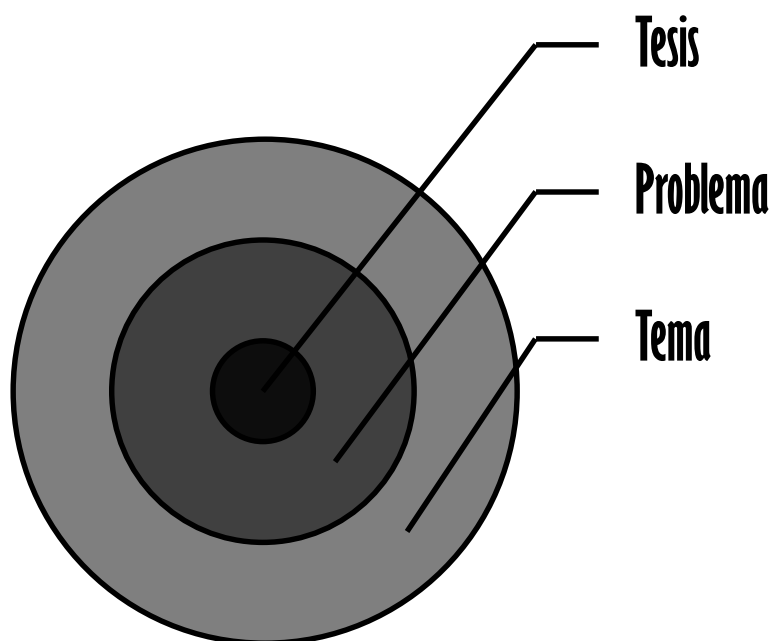
TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I

El ensayo: la tesis y los argumentos

Todo texto se escribe con un determinado propósito comunicativo. Denominamos textos argumentativos a aquellos cuyo principal propósito es convencer al lector para que acepte o comparta determinados puntos de vista. En tal sentido, son de carácter argumentativo los editoriales de periódicos y revistas; los artículos periodísticos de opinión; las cartas de lectores que publica un periódico, en las que sus autores defienden alguna opinión o refutan algún planteamiento publicado en algún medio de comunicación; las sentencias judiciales y la mayor parte de los ensayos. Los procedimientos argumentativos utilizados en todos estos textos son prácticamente los mismos, las diferencias entre ellos son meramente de carácter formal, de estructura, de organización.

Al igual que otras variedades textuales (una carta, una reseña, un obituario, una monografía, un aviso clasificado, un edicto, una sentencia, etc.) el ensayo surge de una necesidad, de una situación problemática. Es decir, el ensayo surge cuando su autor decide ofrecer una interpretación de un hecho o situación y de la relación que este guarda con otros hechos.

Ahora bien, todo texto argumentativo, sin importar su extensión, se estructura alrededor de una *tesis*. Así se llama al contenido proposicional expreso o implícito que resume de la misma manera el propósito central de todo el texto. En un ensayo se denomina tesis al enunciado –expreso o implícito– que mejor resumen el punto de vista o interpretación que ofrece un escritor acerca de un hecho o situación.



La tesis de una argumentación

ANÁLISIS

- **Primera parte:**

- a. *James Joyce ganó un Premio Nobel de literatura.*
- b. *La revolución francesa tuvo lugar en pleno siglo XIX.*
- c. *Los americanos pusieron el primer hombre en la luna.*
- d. *Goethe y Sartre fueron escritores contemporáneos.*

- a. *Colombia es un país subdesarrollado porque fue conquistado y colonizado por españoles y no por ingleses, como sucedió con Estados Unidos.*
- b. *Cuando el Estado colombiano financie totalmente las campañas políticas, desaparecerán los políticos corruptos.*

- a. *Barranquilla debería tener un equipo de fútbol profesional y no dos como ha pretendido.*
- b. *García Márquez es el mejor escritor que ha dado la literatura hispana.*
- c. *Las mujeres son más intuitivas que los hombres.*
- a. *La pena de muerte debería consagrarse en nuestra*

La tesis se puede expresar en alguna de las oraciones del ensayo: hacia el comienzo, hacia la mitad o hacia el final. A quienes escriben sus primeros ensayos se les recomienda que ubiquen su tesis hacia el final de la introducción. No obstante, cualquiera que sea el lugar donde se ubique, se recomienda, también, que esta se exprese en una oración completa, de tal modo que si se aislara del texto seguiría expresando un sentido, independientemente del contexto donde fue aislada.

Por esa razón, la tesis debe redactarse en términos de un tema (aquello de lo cual se ofrece una información) y un comentario (lo que se afirma o niega acerca del tema) que se organiza alrededor de un verbo rector debidamente conjugado. Así, el reto que se impone todo ensayista es que su tesis pueda ser identificada por el lector con la misma intención con que se propuso comunicarla.

- **Segunda parte:**

| | |
|---|---|
| <p>a. – <i>“Un análisis de la violencia juvenil no puede encararse solamente con un criterio reduccionista de lo económico”.</i></p> | <p>b. – <i>“Toda buena novela dice la verdad y toda mala novela miente”.</i></p> |
| <p>c. – <i>“Mientras haya demanda para los mercados de la cocaína, cualquier esfuerzo del gobierno para combatir el negocio ilícito del narcotráfico será una pérdida de tiempo, de dinero y de vidas”.</i></p> | <p>d. – <i>“La reelección presidencial para un segundo período sería un instrumento peligroso en manos de nuestras clase política”.</i></p> |

No todas las convicciones pueden utilizarse como tesis de una argumentación. Una aserción solo es válida como tesis cuando se pueda sustentar racionalmente. Al momento de seleccionar una tesis para una argumentación, vale la pena tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- ✓ Los enunciados que expresan preferencias personales no son apropiados como tesis para una argumentación. Por ejemplo, afirmaciones como: *“Las mujeres*

rubias son más hermosas que las trigueñas”, o, *“El pescado es mucho más delicioso que la gallina”*.

- ✓ La tesis de un argumento debe ser significativa, clara y específica. Las tesis demasiado generales son muy fáciles de refutar. Por ejemplo, una opinión como: *“El Gobierno ha puesto en práctica algunas políticas que están dando resultados desastrosos”*.
- ✓ Las opiniones se caracterizan por no ser constrictivas. Las opiniones más interesantes son las que, a pesar de lo bien que se sustenten, generan polémica. En tal sentido, muchas opiniones resultan poco llamativas como tesis de una argumentación cuando gozan de tanta aceptación que entran a formar parte de la categoría de hechos que nadie razonable se esforzaría en refutar. Por ejemplo, una aseveración que ya no impacta como tesis de un argumento: *“La mayor responsabilidad de los padres es velar por la educación de sus hijos”*, o, *“Los pueblos deberían elegir democráticamente a sus gobernantes”*, o, finalmente, *“La tala indiscriminada de bosques destruye el ecosistema”*.
- ✓ Finalmente, son igualmente inapropiados como tesis los juicios que expresan presentimientos o corazonadas, ya que no se pueden sustentar razonablemente. Por ejemplo: *“Hoy gana nuestra selección, porque así ocurre siempre que juega con uniforme amarillo”*.

La argumentación y sus argumentos

Una vez establecida la tesis se hace necesario abordar la argumentación. No como un ejercicio banal en donde, simplemente, se expongan prejuicios y conjeturas bajo una estructura planeada. La argumentación exige conocimiento, y más allá de eso es qué hacer con el conocimiento que se tiene. Allí es donde radica la fuerza y la eficacia de la argumentación. Tal y como se afirma en el libro *Las claves de la argumentación* (Weston, 2006): “(...) dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión”. Así, los argumentos que consolidan una argumentación deben utilizarse con el objetivo de validar una interpretación subjetiva (tesis) de un problema subyacente de un tema específico.

Ahora bien, en una argumentación no basta con estructurar una serie de afirmaciones a modo de razones relacionadas con las opiniones personales de cada enunciador. Se trata de proporcionar verdaderas razones sobre las cuales cualquier enunciatario debería considerar como interpretaciones que validan una postura. En ese sentido, son varios los

aspectos que debemos conocer y dominar para elaborar una argumentación eficaz, y que veremos a continuación: a. premisas y conclusiones, b. estructura de los argumentos: deductivos e inductivos, c. tipos de argumentos: mediante ejemplos; por analogía; de autoridad; de causa y efecto.

a. Premisas y conclusiones

Hay que distinguir, en primer lugar que para la sustentación de una tesis se necesita exponer una serie de argumentos de tal modo que conformen una cadena de razones lo suficientemente sólidos para sustentar y validar la tesis propuesta. Cada argumento, a su vez, está conformado por una serie de *premisas* que sustentan una *conclusión* o *punto de vista*.

Ahora bien, con base en lo anterior para construir un argumento con base existen dos preguntas clave que pueden ser útiles a la hora de su producción: ¿qué estoy tratando de probar?, y ¿cuál es mi conclusión? (Weston, 2006). Dichas preguntas delimitan la estructura más simple de un argumento: así, mientras la conclusión o punto de vista es la afirmación a favor de la cual se dan razones, dichas razones constituyen las premisas.

Por otra parte, para llevar a cabo una argumentación es posible hacer un razonamiento en el cual se ofrece una sola razón a favor de una convicción; sin embargo, en los argumentos más complejos y que requieren mayor sustentación se pueden identificar tres elementos obligatorios (Díaz, 2002):

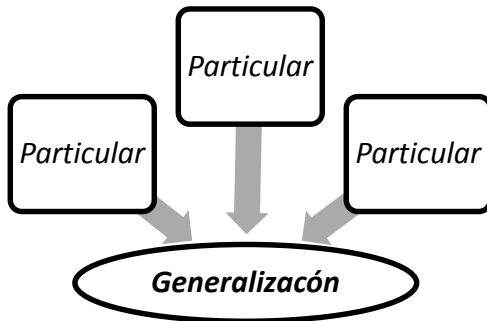
- **Punto de vista o conclusión (P)**
- **Fundamentación (F)**
- **Garante (G)**

b. Estructura de los argumentos

Toda argumentación es subjetiva. No importa si los argumentos que se construyan sean de base científica o personal, la tarea que el enunciador realiza con dicho conocimiento dentro de la argumentación –haciendo uso de razones o no– es de carácter subjetivo.

Ahora bien, una argumentación puede ser de carácter más subjetivo que científico, teniendo en cuenta el modo predominante de los juicios que usa en su disertación. En ese sentido, si sobresalen razones informales, apreciaciones personales, recursos retóricos e ironías, entonces, dicho razonamiento es más de carácter subjetivo; mientras si lo hacen los hechos que obedecen a leyes o a conceptos específicos, los

cuales están sujetos a la comprobación de su veracidad, tendrá un carácter más bien científico. Sea cual sea el modo en que el enunciador decida asumir su argumentación, dicho procedimiento de razonamiento debe obedecer a una estructura coherente de hechos y juicios que establezcan una conclusión. Y para ello, existen dos tipos comunes de organizar la argumentación: inductivamente o deductivamente.



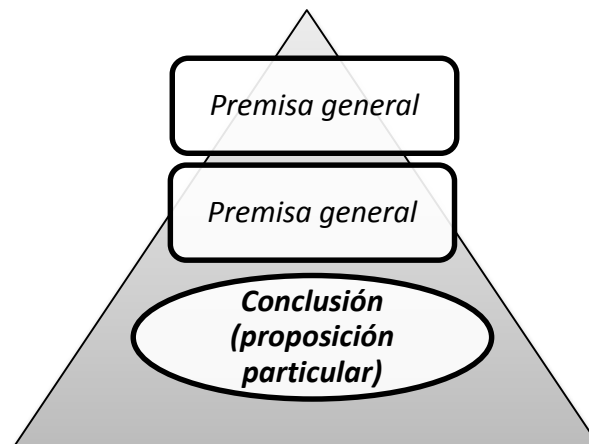
- **Argumentos inductivos**

“El argumento inductivo procede del estudio de unos *particulares* –premisas particulares–, a la formulación de una *generalización* basada en esos particulares; los casos particulares de apoyo que preceden la conclusión se denominan **evidencia**” (Flórez & Cuervo Echeverri,

2006). En este tipo de argumentos, la conclusión –generalización– a la que se llega no está garantizada como verdadera, por lo cual es necesarios incluir razones que conlleven ejemplos, autoridad o hacer uso de analogías, metáforas, etc. (Weston, 2006).

- **Argumentos deductivos**

“Este tipo de argumentos parte de una *proposición general* y termina con una *particular*; las razones de apoyo en este tipo de argumento se llaman **premisas**” (Flórez & Cuervo Echeverri, 2006). Dichos argumentos están contruidos de forma tal que sus premisas –ciertas– arrojan una conclusión cierta, razón por la cual se denominan también argumentos *válidos* (Weston, 2006).



c. Tipos de argumentos⁴³

| Tipo de argumentos | Explicación | Ejemplo |
|--------------------------|---|--|
| Mediante ejemplos | <i>Es un argumento inductivo, pues hace uso de ejemplos para apoyar o llegar a una generalización. El requisito, sin embargo, es que los ejemplos sean verdaderos o verificables para así propender a una argumentación válida.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • “El derecho de las mujeres a votar, así como el derecho a asistir a los colegios secundarios y a la universidad, fue ganado después de una lucha. De igual forma, el derecho de la mujer a la igualdad de oportunidades en el trabajo ha sido ganado sólo con la lucha. Por lo tanto, todos los derechos de las mujeres son ganados sólo después de luchar”. |
| Por analogía | <i>Es también un argumento inductivo, en donde también se hace uso de ejemplos, pero no de manera exponencial. Es decir, al contrario de multiplicar estos para apoyar una generalización, se toman dos, a lo sumo, y se</i> | <ul style="list-style-type: none"> • “La gente lleva su coche a arreglar y a revisar cada pocos meses sin rechistar. ¿Y por qué no prodigan los mismos cuidados a su propio cuerpo? Por eso, la gente sabe que llevar su coche a la revisión de forma regular (de otro modo, se pueden producir problemas de mayor envergadura). Así, como |

⁴³ Weston, A., & Seña, J. F. M. (1994). Las claves de la argumentación. Barcelona: Ariel.

| | | |
|----------------------------|---|---|
| | <p><i>demuestra en qué y por qué son semejantes en un aspecto más específico y relevante.</i></p> | <p>los cuerpos de las personas son <i>similares</i> a los coches (porque también ellos pueden desarrollar problemas, si no se revisan de forma regular), la gente también debería acudir a un chequeo y una revisión de forma regular”.</p> |
| <p>De autoridad</p> | <p><i>Estos argumentos pueden ser de estructura inductiva o deductiva. Lo importante radica en usar el fundamento o la información de una autoridad, cuando las premisas no resultan claras de inmediato dentro de dicha argumentación. Para ello, la información de estos expertos a quienes se decida acudir debe ser citada, las fuentes deben ser cualificadas e imparciales.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • “Carol Beckwith informa en « Niger’s Wodaa-be» (<i>National Geographic</i> 164, n.º 4, octubre de 1983:483-509) de que entre los pueblos africanos occidentales fulani, tales como los wodaa-be, el maquillaje y la ropa son básicamente de la incumbencia del hombre”. |
| | <p><i>Pueden ser, de igual forma, inductivos o deductivos.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • “La televisión está arruinando nuestra moral. Los programas de la televisión muestran |

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| <p>De causa y efecto</p> | <p><i>Con ellos se busca que la argumentación contenga ejemplos o casos seleccionados que establezcan entre ellos una correlación de causa y efecto, y esta a su vez conduce a una conclusión, generalización o validación de una idea.</i></p> | <p>violencia, crueldad y perversión; y el resultado: basta mirar alrededor. En los últimos veinte años, los niños han visto más y más televisión. En el mismo período, los resultados de las pruebas de admisión a la universidad han descendido constantemente. Ver televisión arruina nuestra mente”.</p> |
| <p>Contrargumentos</p> | <p><i>Inductivos o deductivos, buscan refutar oportunamente los puntos de vista que no favorecen la argumentación planteada. En ese sentido, aquellas premisas que se fundamentan en razonamientos viciados (falso, vulgar, ofensivo, inconsecuente, etc.) por sí mismos son característicos de utilizar en una contra argumentación.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • “Es responsabilidad de la mujer velar en el hogar por la educación de los hijos”. • “Todos los productos nacionales son de pésima calidad” • “Los colegios privados ofrecen una mejor formación académica que la que ofrecen los colegios públicos”. |

d. Recomendaciones para la argumentación

1. No pierda de vista el propósito del discurso.
2. Clasifique la información recopilada por categorías.
3. Planee sus argumentos en función de la tesis.

4. Distinga entre premisas y conclusión.
5. Presente sus ideas en un orden natural.
6. Parta de premisas fiables.
7. Sea concreto y conciso
8. Evite un lenguaje emotivo
9. Use términos consistentes
10. Use un significado para cada término

Anexo 12

Sobre el aborto...

El partido seguirá promoviendo causas como la prohibición TOTAL del aborto y el concepto de que la tierra es plana.

© 2008 by [illegible]

III. Actividad 2.
 Escriba un texto en donde argumente cuál es su postura frente a la relación entre las leyes y la religión -dicha postura puede ser a favor o en contra-. Tenga en cuenta que debe hacer válida su posición a partir de los argumentos decida utilizar para sustentar. Para la construcción de estos, tome en consideración los textos leídos -los que usted considere pertinentes-, explique su posición y cómo se relaciona la opinión de ellos con la suya. El texto debe contener un mínimo de 600 palabras y máximo 1000.

*Desde ya hace varios siglos las diferentes sociedades
 (comunitarias o grupos) civilizaciones se han edificado
 en base a distintas creencias, ideales o pensamientos
 que, según a se a la fe o la devoción a cualquier
 religión, se considerase en leyes y mandatos a los
 cuales se debe obedecer. Todo aquel que pertenezca a
 dichas agrupaciones sociales.*

*Como se discutía en clase en la discusión de Plutarco el
 debe fundamental de cualquier ciudadano es el de*

1000

1000

1000

resistir o oponerse a las leyes de donde pertenece, teniendo en cuenta que rigen a toda una población y son esenciales para el bienestar de ella.

ejm

La práctica del aborto a dado paso a un fin sin de opiniones basadas en los principios que a menudo cada quien es que han tomado como suyos, y se han apropiado los diversos métodos para tratar un tema tan delicado se convierten y tan polémico como este.

En su opinión y en concordancia con las especialidades de diferentes niveles como responsables de cargos públicos, la ley tiene que ser prioritaria con las necesidades y derechos de cada ciudadano, por lo tanto, debe ser clara e inequívoca en cuanto a su creación y religión adopte los parlamentarios a una redacción suprapartidista basada en la democracia y que fomente la libertad.

A#4

Por lo tanto, la ley debe proteger a todos los que se acogen a ella, y solo la ley podrá establecer los delitos y los delitos que serán de aplicación a la comunidad por lo tanto, ninguna ley, constitución, decreto o cualquier otro podrá sobreponerse a la que rige a una sociedad que busca la neutralidad, en este orden de ideas concuerdo con el columnista Hector Abad Fariñas en cuanto a que la voz de Dios no ha tenido en tal significación y ha quedado, en su opinión, ineficaz, inoperante y distante de la realidad misma. Es entonces de suma importancia para nosotros comprender que los leyes no pueden, y deben basarse en algo tan diverso y excluyente como algunos casos, mediante palabra divina, y que la única manera de conseguir un país incluyente y educado es teniendo en cuenta aquello que es opuesto a la realidad, es decir, aquello que el diputado y que permita una verdadera libertad.

VOZ

Un país como Colombia cuya historia trae consigo un modelo de gobierno corrupto y basado en la impunidad de ideas, tiene la oportunidad de ir a delante con el aborto, el adulterio, el homicidio, el terrorismo, etc, de pararse y dar paso al debate, al debate y a la aceptación de las minorías de la población, basándose en una ley neutral y que le dé prioridad al ciudadano y a la educación de los ciudadanos que aportan cada día al desarrollo y al crecimiento del país.

Concluye
Ficaron el
tema del aborto
de ser un
tema muy
sensible

P. Estado, religión
Votos sí. (2)

Anexo 13

Actividad.

Escriba un texto en donde argumente cuál es su postura frente al tema de La pena de muerte, la cual puede ser a favor o en contra. Tenga en cuenta que debe hacer válida su posición a partir de los argumentos que decida utilizar para sustentar. Para la construcción de estos, tome en consideración los textos leídos -los que usted considere pertinentes-, explique su posición y cómo se relaciona la opinión de ellos con la suya. El texto debe contener un mínimo de 800 palabras y máximo 1000.

Contexto
 Problema
 Consecuencias

Colombia ha estado atravesada por la violencia desde la época de la colonia, la sangre de su pueblo ha marcado a los hombres y ha marcado a varias generaciones, por lo que en sus formaciones se ha colado el gen de la violencia. De ahí que se afirma que los colombianos somos violentos.

Además, la desigualdad, la injusticia, la falta de oportunidades, la opresión, etcétera, han llevado al pueblo a buscar caminos para liberar todo el resentimiento y la rabia que espigamos, y dado que desde siempre ha sido la violencia el camino más expedito para ese fin se ha engendrado la delincuencia y los grupos armados al margen de la ley.

Por todo ese conjunto de situaciones, en los que el estado tiene una gran responsabilidad, la pena de muerte constituye la reafirmación en el régimen del terror y la intimidación de la vida. Pues dicha sanción se ejerce como la violencia ejercida por el estado (Editorial, El Espectador), lo que deja en los ciudadanos la impresión de que está bien hacerle daño al otro y si lo hace el estado, pero

Tests

cuando este no actúa la gente querrá tomar justicia por mano propia, como ya sucede, y quitar la vida a una persona sin mayor reflexión. El caso del conductor que atropelló por accidente a un niño y fue asesinado por los familiares (Editorial, El Espectador) ejemplifica muy bien como la ~~pena de muerte~~ ~~depende~~ más violencia.

Siempre se puede creer que la justicia humana no se equivoque, incluso en los aparatos legislativos supuestamente más desarrollados como el de Estados Unidos se puede prescindir del error. El caso de Juan Velásquez (hasta periódicamente este punto Velásquez, El Espectador), pues estuvo preso 17 años en espera de su ejecución por un crimen que no cometió, errores de procedimiento, omisiones en el juicio llevaron al juez a tomar la decisión de condenarlo a ~~la~~ la pena de muerte. ¿y si lo hubiesen ejecutado? su vida es irreparable, de ninguna manera se hubiese podido reparar el error.

Por esto mismo, por la incommensurable de la vida es que ~~los~~ ~~decisiones~~ ~~humanas~~ en la declaración de los Derechos Humanos se la proclama como el derecho supremo, inviolable; ni siquiera por el aparato estatal.

ejemplo

ejemplo

* La justicia humana se equivoca

ejemplo

Anexo 14

Ensayo argumentativo 1

NO SÓLO ES CUESTIÓN DE INEQUIDAD A LA MUJER

En cuestiones de género no hay que mentirnos, las mujeres son quienes llevan las de ganar. Aunque esto no fue siempre así, actualmente las mujeres son consideradas como simples objetos de reproducción y placer masculino, producto del machismo. Machismo es una ideología que pretende mostrar una superioridad del hombre sobre la mujer, negando incluso la individualidad de la mujer. Sufriendo éstas de múltiples desconsideraciones y maltratos propiciados por el género masculino, y en muchos de estos casos no pueden siquiera defenderse o anteponerse. Sin embargo, afortunadamente para ellas, esta situación está cambiando, aunque falta trabajar más por los derechos del género masculino, permite que mujeres sean parte de la sociedad más activamente y que se puedan desarrollar como individuos de manera efectiva. En parte debido a la actuación de movimientos feministas, que buscan un reconocimiento de la mujer, ya no como un objeto sino como un ser con las mismas oportunidades que el hombre.

Por lo general se culpa a los hombres como únicos causantes de la inequidad; no obstante, día a día hay hombres que también sufren la molestia implacable de los estereotipos y violencias, proveniente de algunas mujeres. La doctora de la Universidad Nacional de Colombia Blanca Cecilia Vanegas **Fuente especificada no válida.**, quién trabaja por los derechos de la mujer en cuanto a lo sexual, expresa que los hombres solo ven a las mujeres como si fuesen de su propiedad, aludiendo a que únicamente los hombres son quienes han propiciado las inseguridades en el género femenino. En parte tiene razón, ya que no es de negar, que aún los hombres tienen características propias del machismo, sin embargo ellas también se han mostrado machistas, agresivas y egoístas con los hombres. Pero por otro lado, no está bien echarles toda la culpa a ellos, no debemos olvidar que la sociedad la construyen tanto hombres como mujeres; ellas también caen en el error de agredir a los hombres y además de propagar el machismo, lo que es en mi consideración una autodestrucción.

No está mal que el género femenino quiera romper aquellas barreras, que las han encerrado por tanto tiempo, pero están cayendo en el mismo error que tuvieron los hombres, de no reconocer a la mujer como individuo. En su lucha por querer los derechos

de los hombres, están violentando los de ellos. Llegando incluso a la agresión física y psicológica, aunque ellos a diferencia de ellas, no denuncian⁴⁴ por cuestiones de ego. Juan Diego Restrepo ilustra bien un caso de tantos, donde el hombre acude a la justicia para denunciar a su novia quién le ha maltratado físicamente. En vez de velar por sus derechos como individuo vulnerado al dejarse pegar de una mujer, la policía optó por burlarse del pobre, tildándolo de “huevón”. Así mismo en un video que circuló por YouTube, titulado “*Violence-is-Violence*”⁴⁵ se mostró primero al hombre maltratando a una mujer, en seguida todos se acercaron (la primera, mujer), mostrando la indignación e incluso a punto de llamar a la policía. En la segunda parte se invierten los papeles, y ahora ella es la maltratadora, de hecho, era más agresiva; en contraste con lo anterior nadie se indignó: solo pasaban y se burlaban, como si se tratara de un espectáculo cómico, y ni siquiera los hombres se pronunciaron, uniéndose también a humillar al otro.

Hombres y mujeres nos hemos topado alguna vez con la madre que dice: “Deje esa loza ahí que eso es para las viejas”, “No llore, que los hombres no lloran”. Y luego cuando crecen los niños, ellos son los agresores de las mujeres. Con esto quiero llegar a que las mujeres, como lo dije anteriormente, también son responsables de la actitud que tienen los hombres hacia las mujeres. Cuando una madre justifica a su hijo, cuando le pega a su esposa aludiendo que esa es la naturaleza del varón y que ella como mujer debe habérselo buscado, está contribuyendo a que el hombre piense que es natural su comportamiento agresivo. Desde que son niños, los padres (madre y padre) compran juguetes que aluden a lo violento < como armas > considerándolo como natural por tratarse de hombres. Esto crea en el pequeño actitudes violentas las cuales más adelante se quejan.

Otro factor que a mi parecer hace que los hombres también sufran por las desigualdades de género, consiste en los estereotipos marcados por la sociedad. Walter Riso **Fuente especificada no válida.**, psicólogo y terapeuta, dice: “Ser hombre, al menos en los términos que demanda la sociedad, no es tan fácil” **Fuente especificada no válida.** y explica bien aquellos estereotipos que aclama la mujer, y que incluso la sociedad entera reclama de él, haciendo que se frustre, llevándolo así a un estado de descontento consigo mismo. Solo por mencionar un ejemplo, en Transmilenio (transporte

⁴⁴ De cada 100 denuncias que llegan a las Comisarías de Familia o Inspecciones de Policía del departamento, solo ocho corresponden a hombres que dicen ser maltratados por sus esposas o compañeras sentimentales. Así lo reveló la secretaria de Equidad de Género. Lo cual no significa que no haya maltrato al hombre.

⁴⁵ Vídeo tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=HNhD6FX4-BI>

público masivo de Bogotá) hay una silla de color azul destinado a mujeres embarazadas y personas discapacitadas⁴⁶, sin embargo, las mujeres son quienes más las usan y justo cuando un hombre se va a sentar lo miran como un antisocial. Ni siquiera es necesario remitirnos a las sillas azules, basta con que una mujer quiera sentarse para que diga – “¿es que ya no hay caballeros?”- , allí se refleja el estereotipo del hombre fuerte, que no se cansa y que está al servicio de la mujer. Ahora bien, he visto hombres cansados de estar trabajando todo el día, siendo criticados por mujeres jóvenes recién salidas de casa, por no querer ceder su puesto. Me pregunto ¿acaso creen que los hombres tienen piernas de acero?, ¿o que ellos no se cansan, ni siquiera un poco?, la verdad es que si pudiéramos ver, ellos son quienes más actividad realizan durante el día, así que debería replantearse el hecho de las mujeres primero y los hombres que se jodan.

Sin duda alguna la sociedad no tiene en cuenta a los hombres en este sentido. En las novelas se ve otro estereotipo: el hombre que lucha por una mujer aunque tenga que denigrarse como individuo. La mujer a la que se va a conquistar es una mujer simpática pero odiosa, vanidosa e interesada, sólo busca su beneficio y conseguir sus metas sin importar lo que deba hacer o el “man” que deba utilizar⁴⁷; el hombre la ve bonita y desea cortejarla, pero para su sorpresa ella también está siendo cortejada por otros. Ese no es el problema, ella le da cariño a medias a cada uno, ya que ellos le proporcionan lo del arriendo, la ropa y el sexo. Pero es denigrante tener que pedirle amor a una mujer así, hay muchas más que valoran estos detalles y no los someten a semejante vituperio. ¿El hombre debe aguantar esto, porque éste no tiene sentimientos y solo va detrás del sexo que la mujer proporciona?; NO, aunque los hombres sean sexuales por su carga hormonal, también tienen sentimientos y no desean ser irrespetados de semejante manera, pues ante todo la dignidad debe primar. Aun así, las mujeres superficiales los quieren ver de esta manera. Si se le pregunta a un mujer si le gusta ser objeto para el placer del hombre, la respuesta natural es un no con indignación, pero se trata de ver al hombre chequera como un objeto son las más astutas. Entonces ¿cuál es la equidad que se desea?

⁴⁶ Ahora no sólo está esta silla, también se ha implementado la zona para mujeres. Donde hay un vagón exclusivo para el género femenino.

⁴⁷ Un ejemplo puede ser la telenovela mexicana “Teresa”, estrenada en el 2010 y protagonizada por Angélique Boyer. Esta mujer con tal de salir de su pobreza se compromete de un joven adinerado quien le ayuda a pagar sus caprichos: además está con otro “al que ama” porque le brinda seguridad emocional y no importa cuánto les mienta, siempre ella debe triunfar. El protagonista varón la perdona una y otra vez, buscando que ella por fin lo prefiera a él. Además de otros hombres que aparecen a lo largo de la novela y que ella igual los usa.

El héroe es otro de ellos, cuando ocurre un acontecimiento de emergencia se espera que inmediatamente el hombre se haga cargo de la situación. Sin importar si él pierde la vida en el intento o si le duele hacerlo, debe quedar bien ante los demás. Se evidencia en los recreos del colegio, donde el más apeteído por las niñas es el más violento, aquel que demuestra su hombría pegándole a los demás. Es que eso sí, pedimos a un hombre sensible, pero para salir con una chica se vuelve casi que indispensable ser el que siempre gana las peleas, sin importar cuánto quede herido. Cuando se alaba la valentía, incluso para cosas absurdas, y se ve con lástima a aquel que no tiene fuerzas, el hombre se frustra y no se siente de acuerdo consigo mismo, sino debe acudir al gimnasio para complacer a la vista de las chicas. Sin embargo, cuando un hombre ve a la mujer por su cuerpo, todas salen a protestar, porque el hombre ve a la mujer como un objeto y no las aceptan tal cual son. Un poco egoísta en mi opinión, estereotipar a otros y no querer ser estereotipadas.

Por otra parte según estadísticas, el porcentaje de suicidios es mayor en hombres que en mujeres, y la edad va de 15 a 30 años. La causa, podría ser la incapacidad que tienen los hombres para expresar sus sentimientos, presas de los estereotipos, pues temen quedar mal ante la sociedad. Prefieren seguir guardando lo que sienten, en vez de denunciar ante el mundo lo que sufren, y los pocos que lo hacen son burlados sin compasión. La actriz Emma Watson en una conferencia de la ONU este año, declaró:

He visto a hombres jóvenes sufrir enfermedades mentales, siendo incapaces de pedir ayuda por miedo a que ello les haga menos hombres. De hecho, en el Reino Unido el suicidio es la mayor causa de muerte de los hombres entre 20 y 49 años, [...]. He visto a hombres sentirse frágiles e inseguros por lo que se considera éxito masculino. Los hombres tampoco tienen los beneficios de la igualdad **Fuente especificada no válida.**

Esa inseguridad lleva a los hombres a una situación, donde ni son capaces de brindar los beneficios propios a la mujer, ni tampoco exigir para ellos una libertad para ser lo que quieren ser. Según Walter Riso **Fuente especificada no válida.**, los hombres ya no están sedientos de poder, ya no lo necesitan pues ya evolucionaron. Más bien el hombre se rinde ante la absurda guerra, deja de lado sus armas para verse así mismo como un humano; y ser humano implica equivocarse y tener diferencias con las demás personas. Claramente este hecho es más evidente en jóvenes, pues los viejos siguen arraigados a la cultura machista y sexista, no importa si es mujer u hombre, los hombres trabajan y las

mujeres arreglan la casa. Eso está cambiando para las nuevas generaciones, pues dado que mujeres jóvenes buscan desarrollarse como ciudadanas con derecho a la educación, a vivir su vida con responsabilidad pero bajo sus decisiones, a aspirar a un empleo que puede ocupar un hombre. Por otro lado, hombres cada día se dedican a aprender a arreglar sus casas sin que ello signifique perder su virilidad, compartiendo más tiempo con sus hijos, cultivando la amistad y la reconciliación con la mujer. Siendo personas que pueden aprender de cero sin que los demás esperen el éxito de él y esto permita una seguridad en sí mismo.

En la actualidad se han creado campañas para que los hombres aprendan a no ser violentos y a no ser machistas⁴⁸, no obstante es inútil pues se debería educar también a las madres, a las mujeres y niñas a aceptar la parte humana del hombre y así este no tiene que recurrir a la agresión para defenderse de dolor. A mi parecer el hecho de que un hombre golpee a una mujer, significa que no es capaz de expresar asertivamente lo que siente y esto es una enfermedad social. Esta enfermedad debe tenerse en cuenta, una vez el hombre pueda relacionarse efectivamente, y la mujer esté en la capacidad de responder a su necesidad de que lo escuchen, ya no habrá porque recurrir a la violencia. Y es que como afirma la actriz: “Si los hombres no necesitan ser agresivos para ser aceptados, las mujeres no se verán obligadas a ser sumisas. Si los hombres no necesitan controlar, las mujeres no tendrán que ser controladas”. **Fuente especificada no válida.** Así es como el papel del hombre es fundamental es relevante para una verdadera equidad de género, normalmente el papel que desempeñan es el de agresor, pero debemos también mirar lo vulnerables que están respecto a su humanidad.

Finalmente, no podemos quedarnos culpando a los demás por las deficiencias en los derechos, de hombres y mujeres. Debemos tomar parte activa, dejar de pedir al hombre ser el héroe pero que sepa perder, sabelotodo pero que sea modesto, fuerte pero a la vez sensible pues solo se han creado traumas en ellos, ya que un hombre así no existe. Además de haber una participación activa por parte de los hombres, oponiéndose al machismo y buscando establecer acuerdos entre ambos sexos para una mejor convivencia. El hombre y la mujer necesitan reconciliarse, forjar juntos una sociedad

⁴⁸ La campaña *HeForShe*, donde la actriz Emma Watson es voluntario, busca la participación activa de los hombres. Por otro lado la cooperación española en Colombia creó un libro titulado: Caja de Herramientas para la equidad de Género.

equitativa, donde se respete lo distinto y se aprecie lo humano, Ya que solo después de un auto reconocimiento se establece la equidad y se destruyen los estereotipos

Anexo 15

Ensayo argumentativo 2

Los Indignados y *Occupy Wall Street*: movimientos sociales emparentados⁴⁹

Durante los últimos cinco años, el mundo ha presenciado una serie de acontecimientos significativos en diversos ámbitos: desde la crisis económica que ha padecido Grecia, las fuertes manifestaciones sociales presentadas en Libia y Egipto, el conflicto entre Israel y Palestina, pasando por el movimiento de los “Indignados” inaugurado por el célebre veterano de la resistencia francesa Stéphane Hessel, hasta la creación del movimiento OWS (por su sigla en inglés: “Occupy Wall Street”), entre otros.

Obviamente, todos estos son de alcances, naturalezas y magnitudes relativamente distintas según la forma en que sean puestos en comparación entre sí. No obstante, los dos últimos representan una excepción, ya que tienen lazos estrechos en tanto se han forjado en el marco de una misma coyuntura específica, y es por esta propiedad especial que me enfocaré exclusivamente en su caracterización a lo largo del presente ensayo, preocupándome por plantear una justificación de su creación, una exégesis de las dinámicas que se derivan de su comportamiento y sobre todo, analizando el sustancial entramado de vínculos que tienen entre sí.

Tenemos ante nosotros apenas un par de la multiplicidad de asuntos que podrían hacer sus veces de referente para poder proponer una visión objetiva acerca del *statu quo* del mundo actual. Con el ánimo de derivar una descripción sobre los caminos que serían transitables para allegar explicaciones concretas y posturas coherentes, con relación a la crítica situación de la forma en que están dispuestos y funcionan los órganos mundiales de control en la actualidad, es conveniente reseñar algunas cuestiones que permitan dilucidar el contorno de la problemática que deseo tratar. Dichas cuestiones tienen que ver con el contexto en el cual actúan los diversos actores inmersos en esta situación; la identificación de las ideologías que rigen y direccionan sus acciones y la inferencia de las consecuencias de sus interacciones.

El movimiento de los indignados, surgido en 2010 a raíz de un discurso pronunciado por Stéphane Hessel en el año 2008 en el cual conmemora los logros conseguidos por la resistencia francesa tras la primera guerra mundial, tiene como propósito resistir al control global de los mercados financieros y luchar por que se

⁴⁹ Elaborado por Yeison García González. Estudiante de la Licenciatura en Español y Filología Clásica; Facultad de Ciencias Humanas; Universidad Nacional de Colombia; diciembre de 2014.

garantice el respeto y la defensa de los derechos humanos (en cuya redacción colaboró Hessel en el año 1948). Partiendo del impacto mediático que tuvo el texto de este hombre, primero, en el ámbito francés y luego en muchas regiones europeas y del resto del mundo, es posible dar cuenta de los diversos abusos que se pueden relacionar con los dominios financieros en las distintas economías del mundo y de cómo en la actualidad se vulneran los derechos humanos, las minorías son rechazadas por los entes de control de sus respectivos países y se asocia el sindicalismo y la organización social (como aconteció con OWS) por parte del gobierno con la idea de complot y conspiración impulsada por intereses de unos pocos revoltosos, según la perspectiva del autor.

El muy conocido manifiesto de Hessel propugna el derecho a resistirse a los abusos de poder de unos pocos: los sectores privados, los sectores financieros con su estrecha relación con las clases políticas, entre otros; e insta a la juventud actual a ser sediciosa, pero no violenta, a estar en constante descontento con el subrepticio orden mundial establecido por las minorías que detentan el dominio del mundo y, advierte:

Es verdad que las razones para indignarse pueden parecer hoy menos claras o el mundo demasiado complejo. ¿Quién manda, quién decide? No siempre es fácil distinguir entre todas las corrientes que nos gobiernan. Ya no tenemos que vérnoslas con una pequeña élite, cuyo modo de actuar conocemos con claridad. Este es un vasto mundo de cuya interdependencia nos percatamos claramente. Vivimos con una interconectividad como jamás ha existido. Pero en este mundo hay cosas insoportables. Para verlas, hace falta observar con atención, buscar. Les digo a los jóvenes: buscad un poco, encontraréis (Hessel, 2010).

En lo concerniente a EE.UU., el movimiento OWS se fundó en el transcurso del año 2011 debido al descontento colectivo de un conjunto heterogéneo de grupos sociales que se quejaban del orden político-económico establecido por la alianza entre el gobierno y los sectores privados:

Las protestas se iniciaron en Wall Street el 17 de septiembre, cuando un grupo de protestantes se instalaron en una plaza a 300 metros de la Bolsa de Nueva York. Sus consignas rechazaban la corrupción, el desempleo del país (9%), los recortes al presupuesto y el privilegio de los bancos (Corzo, 2011).

La manera en que OWS se organizó en su momento para llevar a cabo la ejecución de sus planes fue realmente admirable. Haciendo uso de un avanzado sistema logístico que presidía su accionar en tanto conjunto, se apropió con gran sutileza de la amplia gama de recursos con los cuales contaba: TIC, manejo de finanzas, creación de políticas internas y, en general, toda una serie de complejos protocolos que le proporcionaron estabilidad y un notorio aire de progreso.

Lo anterior es una fehaciente muestra del alto grado de compatibilidad entre Los Indignados y OWS. Además, es importante aclarar que esta compatibilidad no se da únicamente en el ámbito organizacional sino que podemos ser testigos de una notoria afinidad en los postulados que sostienen sus respectivas ideologías. Ambos hacen ver que el sistema está roto, que está acomodado para que las élites que dominan el mundo se mantengan en el poder. Los tópicos recurrentes más comunes hacen referencia a que las tasas de desempleo son sumamente altas (9% para el caso de EE.UU. y cerca del 21% para España: uno de los lugares de Europa que más ha acogido el llamado a indignarse de Hessel).

Es evidente que la ira y el descontento de la población en general (para los casos que estamos poniendo a consideración: España, Francia y EE.UU.) tiene que ver más con una serie de condiciones bajo las cuales se dan las grandes dinámicas políticas, económicas y sociales de estas respectivas sociedades que con una postura en contra de algún partido político o alguna tendencia de gobierno específica. En estos términos, el problema resulta ser la sociedad en sí y los modos de relacionarse mutuamente de sus individuos.

De acuerdo al planteamiento del problema, es importante identificar los factores que hicieron que se generaran estas notorias organizaciones sociales impulsadas por el espíritu de consecución de los más diversos fines. La explicación más palmaria y elocuente es que hay un orden de control biopolítico, que coordina una serie de acciones que afectan la esfera de la vida pública y cívica de la población general en todos sus órdenes y es el encargado de hacer prevalecer la dominación de las personas a través del poder del discurso, la manipulación de los medios y el sutil sometimiento de los aspectos psíquicos y subjetivos de la sociedad a través de la implementación de las TIC, y en general, de los avances tecnológicos:

“¿Deben considerarse las producciones semióticas de los *mass media*, de la informática, la telemática, la robótica, al margen de la subjetividad psicológica? No lo creo. (...) las

máquinas tecnológicas de información y comunicación operan en el corazón de la subjetividad humana, no únicamente en el seno de sus memorias, de su inteligencia, sino también de su sensibilidad, de sus afectos y de sus fantasmas inconscientes.” (Guattari, 1996).

Es evidente que el mundo contemporáneo ha pasado de procurarse la disciplina y la persecución directa a buscar el control de las poblaciones mediante los *mass media*, las TIC y el exacerbado consumismo. Respecto a esto último, bien lo señaló Hessel: *“la carrera por el ‘siempre más’”*. Por eso tiene mucho sentido pensar en lo confuso que es el mundo actual, la dominación ya no es como antaño, un tópico directo y perfectamente formado; ahora debemos buscar con ahínco la fuente de nuestra subordinación forzada tácitamente: *“En el paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control queda establecido un nuevo paradigma de poder definido por las tecnologías que reconocen a la sociedad como la esfera de influencia del biopoder”* (Michael Hardt, 2005).

En su artículo: “La verdad detrás de ‘Occupy Wall Street’” Roger Martin y Jennifer Riel hablan acerca de la necesidad de ponerse de acuerdo entre el sector empresarial y el sector protestante para poder avanzar en soluciones diplomáticas y que beneficien a ambas partes. No obstante, en su preferencia discursiva caricaturizan la situación de la protesta de OWS como un hecho trivial en el cual *“la ira y el resentimiento en ambas partes significan que los dos grupos se gritan y ridiculizan mutuamente, en lugar de intentar escuchar los argumentos de la parte contraria”* (Roger Martin, 2011).

Es preciso decir que la influencia que estos dos movimientos han tenido a lo largo y ancho del planeta durante el último trienio, ha sido significativa. Han inspirado al planeta entero y han permitido ver que los impactos más elocuentes de la organización colectiva consisten e vislumbrar la posibilidad de cambio a través de la democracia, el uso de la razón, y la comunicación de la misma a través del buen uso de la palabra. Las sociedades del planeta entero deben unirse y apuntar al progreso; instar a las nuevas generaciones no sólo a indignarse sino a pensar, a planear y a actuar, en el marco del respeto por la igualdad y el desarrollo de la multiplicidad de libertades, generadas todas por la fortaleza y lucidez de nuestra humanidad.

Anexo 16

Ensayo argumentativo 3

¿Es la función social del periodista investigativo el factor que determina los riesgos a los que frecuentemente está sometido en el ejercicio de su labor?

Los riesgos que envuelven el ejercicio periodístico de investigación son muy variados y se presentan en distintos escenarios. Uno de los más recurrentes es la guerra, según un reportaje de RSF⁵⁰ (Reporteros Sin Fronteras), de los 42 comunicadores muertos en el 2003, 16 cayeron abatidos por el fuego de los conflictos que ocurrieron en el Medio Oriente, la violencia en Irak y el foco de tensiones y violencia palestino-israelí.

El segundo escenario de riesgo para los periodistas de investigación reside en la investigación de actos de corrupción, sobre todo en Latinoamérica, puesto que en el 2003 fueron asesinados 7 periodistas⁵¹ tras haber denunciado la corrupción, las mafias y temas relacionados con el narcotráfico. En 2012, los asesinatos de 15 periodistas en América Latina representaron el 17% de los 89 periodistas asesinados en todo el mundo. En 2013, cinco asesinatos en la región representan el 18,5% de los 27 asesinados en el resto del mundo hasta la fecha del 15 de julio⁵².

Estas cifras son testimonio de que el ejercicio del periodismo resulta riesgoso en todo el mundo, y existen ciertos factores y contextos ligados a cada país que hacen cada vez más peligrosa la práctica de la labor periodística. Los más comunes, y ya mencionados son el cubrimiento de una guerra, los países con regímenes dictatoriales y en los países con narcotráfico, terrorismo y altos niveles de corrupción.

En Latinoamérica todos los países presentan casos de agresiones graves, amenazas y muerte de periodistas. Tal es el caso de Cuba, donde el gobierno castrista controla y filtra la información que sale por los medios de comunicación y las noticias realizadas por periodistas independientes que ejerce en dicho país, como lo menciona Pedro Corzo en su artículo para “Periodismo sin fronteras” (Corzo, Pedro. 2014).

Los periodistas que investigan casos de corrupción en Colombia deben estar conscientes de los peligros que esto conlleva y los cargos legales que deben enfrentar si algún ciudadano se ve afectado por su trabajo informativo. La multitud de hechos denunciados y la gravedad de los mismos hacen que el periodismo investigativo sea una amenaza latente para quienes están involucrados en dichos casos, por esta razón, los informadores terminan por convertirse en un blanco y se intenta silenciar su voz, como fue

⁵⁰ RSF es una ONG internacional de origen Francés cuyo objetivo es defender la libertad de prensa en el mundo y a los periodistas perseguidos por su ejercicio profesional.

⁵¹ Informe de RSF. Estas cifras corresponden a los profesionales de los medios que RSF ha podido confirmar que fueron asesinados a causa de su labor periodística

⁵² Informe de RSF. 2012.

el caso de Luis Carlos Cervantes, director de la radio comunitaria “Morena FM”, del municipio de Tarazá Antioquia, presuntamente por las denuncias que había hecho en el pasado contra políticos corruptos⁵³, o el conocido caso del abogado y periodista Jaime Garzón⁵⁴.

Claudio Paolillo, presidente del Comité de Libertad de Prensa e Información de la SIP⁵⁵ señala que “la violencia contra periodistas en América latina ya no es solo una amenaza, sino una sorprendente realidad que causa censura general (...) en países donde las rutas criminales del tráfico de drogas se han establecido por la fuerza”, y califica estos asesinatos a periodistas como un ataque directo contra la libertad de expresión en toda la región.

Colombia es hoy uno de los países más peligrosos del continente americano para ejercer el periodismo, en especial en el ámbito local y las amenazas se han vuelto permanentes, desde el inicio de los diálogos de paz por parte del gobierno con la guerrilla insurgente FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) el 4 de septiembre de 2012, las acciones bélicas sufrieron un aumento⁵⁶, y esto genera también un crecimiento de las situaciones de riesgo para los periodistas. La impunidad es uno de los factores más preocupantes e influyentes en este problema. El Índice de Libertad de Expresión y Acceso a la Información Pública en Colombia⁵⁷ corrobora estos pronósticos, pues permanece sin castigo el 87% de los asesinatos de informadores registrados. También es de destacar la autocensura de los medios independientes por miedo a recibir represalias, a ser objeto de violencia, al cierre de los mismos y a los despidos. Las denuncias ante la justicia a quienes publican temas incómodos son cada vez más frecuentes en un fenómeno conocido como “acoso judicial”, término acuñado por la

⁵³ Informe de la Asociación Interamericana de Prensa http://www.prensa.com/mundo/SIP-asesinatos-periodistas-Colombia-Mexico_0_4003849612.html

⁵⁴ Jaime Hernando Garzón Forero fue un [abogado](#), [pedagogo](#), humorista, actor, locutor, periodista, político, activista político, activista y conciliador (mediador) de la paz [colombiano](#). Fue asesinado por sicarios ordenados por el exjefe paramilitar Carlos Castaño.

⁵⁵ SIP (Asociación Interamericana de Prensa) Es una asociación de propietarios, editores y directores de diarios y agencias informativas de América. Los integrantes de la SIP representan más de 1300 periódicos y revistas.

⁵⁶ Sociedad Interamericana de Prensa: Informes por país: Colombia. 8 de marzo de 2013. http://www.sipiapa.org/v4/det_informe.php?asamblea=50&inford=901&idioma=sp. Visitada en diciembre de 2014

⁵⁷ Proyecto Antonio Nariño: Índice de Libertad de Expresión y Acceso a la Información Pública en Colombia. 11 de diciembre de 2012. http://www.sivios.com/flip/indice_final/index.html. Visitada en diciembre de 2014.

FLIP⁵⁸ y es definido como “un tipo de intimidación que se da cuando una persona abusa de las demandas judiciales con el fin de censurar el libre trabajo periodístico” en donde no necesariamente se busca la condena del periodista, sino que es suficiente con obligarlo a tener que responder ante los jueces y someterlo a un proceso extenso, desgastante y engorroso.

Resulta lamentable que estas situaciones sucedan en una profesión que protege la salud de toda sociedad. “La prensa es por excelencia el instrumento democrático de la libertad” afirmaba el filósofo francés Alexis de Tocqueville⁵⁹, y lo corrobora Naciones Unidas en 1946, afirmando que la libertad de información es un derecho fundamental⁶⁰ y la piedra angular de todas las libertades. Parte de la impunidad e indiferencia de los receptores de la información hacia estos crímenes cometidos en contra de la prensa es debido a la prolongación y dilatación del conflicto social en nuestro país. Esto ha generado una rutina informativa en la que acabamos acostumbrados a las informaciones sobre las consecuencias de la violencia sin darnos cuenta del importante papel que cumplen estos personajes en una Colombia con hechos de violencia tan dinámicos que dan muestra de la complejidad que inunda el universo informativo y su incidencia directa en nuestra historia bélica.

Como factor influyente encontramos que los grandes medios de comunicación quedaron en manos de grandes poderosos y conglomerados económicos que mueven una parte significativa de la economía (como sucede con *El Tiempo*, uno de los diarios con mayor circulación a nivel nacional y cuyo dueño es un grupo económico liderado por el empresario, constructor y banquero Luis Carlos Sarmiento, el hombre más rico del país según la clasificación que realiza la revista *Forbes*⁶¹. También está el caso de Caracol Televisión⁶², uno de los canales más populares en el país, que pertenece a una compañía propiedad de la familia Santo Domingo, apellidos que figuran en el segundo puesto de la lista *Forbes*) y le deben favores a personajes de los poderes ejecutivos, legislativos y judiciales, siendo así dueños de la maquinaria que representa la opinión pública. La ética

⁵⁸ FLIP (Fundación Para la Libertad de Prensa) es una ONG que se encarga de hacer seguimiento a las violaciones contra la libertad de prensa en Colombia.

⁵⁹ De Tocqueville, Alexis. (2010). *La democracia en América*. Edición crítica y traducción de Eduardo Nolla. Madrid: Trotta.

⁶⁰ Derecho fundamental contenido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en la Constitución de UNESCO (1945) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)

⁶¹ Forbes: Colombia. Octubre de 2012. <http://www.forbes.com/places/colombia/#> Visitada en diciembre de 2014

⁶² www.caracoltv.com

que manejas los medios de comunicación muchas veces termina por enfrentarse a los objetivos del periodismo de investigación, provocando una fuerza reaccionaria que censura a los comunicadores, y otras veces, los obliga a autocensurarse. Esto nos lleva a que se torne realmente complicado que el periodismo sea totalmente limpio, a través del tiempo los medio de comunicación se han visto maniobrados por los intereses políticos y empresariales para lograr dominar la atención de la población a su antojo. Un buen periodista debe ser apolítico y contar siempre la verdad de los hechos puesto que si miente en su noticia, está vendando los ojos de toda la población esclavizándola al gusto de unos cuantos que están en el poder.

Por otra parte, la situación que vivimos muestra las condiciones de los medios de comunicación y el rol que juegan en la sociedad. Su desempeño en la cobertura del conflicto es cuestionablemente desinteresado y objetivo, tanto que resulta dudoso poderse abstraer de las predilecciones económicas, sociales, ideológicas o culturales. La comunicación ha dejado de construir conocimiento y ha sido desplazada o reemplazada por la manipulación de masas desde los centros de poder, dejando en entredicho lo “prostituido” del ejercicio de comunicar, y los pocos que se atreven a ejercer su labor de manera investigativa contra los problemas del país, y con argumentos contrarios a los imperativos del sistema representan un riesgo para la hegemonía del poder, así que habría que repensar y darle la relevante importancia al comunicador comprometido con la causa revolucionaria de nuestro pueblos y comunidades que han sido lo más afectados por largas décadas de conflicto, siendo actor social activo en los procesos políticos del país, y en general del continente. Cuando se trata del periodismo informativo, se debe contar con valores morales como: la veracidad, transparencia y honestidad. Estas características van de la mano con el perfil que el periodista debe tener y su compromiso con la sociedad de contar la verdad sin que sus opiniones interfieran. Estos informadores a lo largo de los años se envuelven en un proceso de producción de cultura que va dejando huellas en la evolución de la sociedad, interpretan hechos, forman opiniones, provocan revoluciones y educan pero cuando la verdad es tergiversada para alcanzar intereses mezquinos y personales se convierte en una mentira que con el tiempo desvía los valores de la población, el periodista entonces, tiene en sus manos la libertad de todo un pueblo, en contar las múltiples historias que lo agobian.

En conclusión, el periodismo es la verdadera voz del pueblo, el vehículo que transporta la información de este, el que cuenta los sucesos, el que educa a la

población, el que cuenta las dificultades que estos llevan a costas: los problemas políticos, las guerras, el hambre, la pobreza, la corrupción; el que le transmite al mundo el bienestar y los logros que los ciudadanos de cualquier parte del mundo han ganado con su esfuerzo. El verdadero periodismo es el que apoya el desarrollo de una sociedad no el que venda a la sociedad por intereses monetarios y esto claramente se opone a lo que quiere visibilizar un sistema manipulador con una alta polarización mediática, y por ende también social. En un país con una larga trayectoria de violencia, la única solución viable a esta “piedra en el zapato” es la censura en sus múltiples interpretaciones.