

**ESTUDIO SOBRE LA INCIDENCIA DEL USO DE OBJETOS VIRTUALES DE
APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA EN LA
UNIVERSIDAD DEL VALLE**

HAIVERT CÉSAR SÁENZ BELTRÁN



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL - 7270
SANTIAGO DE CALI
2020**

**ESTUDIO SOBRE LA INCIDENCIA DEL USO DE OBJETOS VIRTUALES DE
APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA EN LA
UNIVERSIDAD DEL VALLE**

HAIVERT CÉSAR SÁENZ BELTRÁN

**Trabajo de investigación para optar al Título de
Magíster en Lingüística y Español**

Directora

PhD. María Cristina Martínez Solís

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
SANTIAGO DE CALI**

2020

Nota de Aceptación:

Firma del Director de Tesis

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Santiago de Cali, noviembre de 2020

DEDICATORIA

A Dios, el creador del lenguaje.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia: Ruth, Paula y Tatiana, por su apoyo incondicional, por ser una motivación para perseverar y por su constante inspiración para lograr metas mayores.

A la profesora María Cristina Martínez, por su aporte a mi formación académica, profesional y ética, pero, sobre todo, por su calidez, sabiduría y generosa amistad.

A los profesores de la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle, por compartir sus conocimientos, dedicación y compromiso en mi formación.

Al Grupo de Investigación GITECLE, por abrir sus puertas para esta investigación y a los miembros que me brindaron su amistad y apoyo.

Al Centro de Innovación Educativa Regional del Sur (CIER – Sur), dirigido por la doctora Gloria Isabel Toro, que brindó su apoyo para el desarrollo de esta investigación y por su trabajo constante en el mejoramiento educativo.

A mis compañeros y amigos de maestría, con los que compartí el deseo de ser magíster.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	11
2.1 La Lectura Crítica en la orientación discursiva del lenguaje	11
2.2 Relación entre la Lectura Crítica y las TIC	13
2.3 La Lectura Crítica en la Universidad	15
3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	19
4. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	23
5. OBJETIVOS	24
5.1 General.....	24
5.2 Específicos	24
6. ANTECEDENTES.....	25
6.1 Estudios sobre la incidencia de OVA para el fortalecimiento de competencias en lectura y la escritura.....	25
6.2 Investigaciones sobre la competencia en Lectura Crítica y sobre Intervenciones pedagógicas a nivel universitario	29
7. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL	37
7.1 La noción de Lectura Crítica.....	38
7.2 El modelo de la Dinámica Social Enunciativa	47
7.3 Intervención Pedagógica con la integración de Objetos Virtuales de Aprendizaje para el desarrollo de la competencia en Lectura Crítica	60
8. METODOLOGÍA	70
8.1 Tipo y diseño de la investigación.....	70
8.2 Momentos de la investigación.....	70
8.3 Variables de la investigación	72
8.3.1 Variables de control	72
8.3.2 Variables independientes	72
8.3.3 Variables Dependientes.....	74

8.4 Población y Muestra.....	76
8.5 Materiales e instrumentos	80
8.5.1 Encuesta diagnóstica.....	80
8.5.2 Aspectos generales de las Pruebas.....	80
8.5.3 La Preprueba	81
8.5.4 La Posprueba.....	86
8.5.5 Criterios de Evaluación de las Pruebas	90
8.5.6 Cuestionario de evaluación de los OVA en Lectura Crítica	97
8.6 Unidades de Aprendizaje de la Intervención Pedagógica	98
8.6.1 Caracterización de las Unidades de Aprendizaje	99
9. ANÁLISIS DE RESULTADOS	147
9.1 Resultados de la Encuesta	147
9.2 RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL	154
9.2.1 Resultado de la Preprueba – Grupo Experimental	154
9.2.2 RESULTADO DE LA POSPRUEBA Y CONTRASTE CON LA PREPRUEBA – Grupo Experimental	177
9.3 RESULTADOS DEL GRUPO DE CONTROL	202
9.3.1 Resultado de la Preprueba – Grupo de Control.....	202
9.3.2 RESULTADO DE LA POSPRUEBA Y CONTRASTE CON LA PREPRUEBA – Grupo de Control.....	224
9.4 CONTRASTE DE RESULTADOS - GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO DE CONTROL.....	246
9.4.1 Contraste de la PREPRUEBA	246
9.4.2 Contraste de la POSPRUEBA	265
9.4.3 CONTRASTE GENERAL DE LOS RESULTADOS DE LA PREPRUEBA.....	282
9.4.4 CONTRASTE GENERAL DE LOS RESULTADOS DE LA POSPRUEBA.....	283
9.5 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS OVA EN LECTURA CRÍTICA	284
9.5.1. COHERENCIA, SUFICIENCIA Y ADECUACIÓN DE LOS OVA	284
9.5.2 DISEÑO E INTERACTIVIDAD.....	290

9.5.3 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	295
10. DISCUSIÓN	301
11. CONCLUSIONES	315
12. BIBLIOGRAFÍA.....	319
ANEXOS.....	331

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Textualidad.....	50
Tabla 2. El Género discursivo y la Situación de Comunicación	52
Tabla 3. La Situación de Enunciación.....	54
Tabla 4. Las Tonalidades.....	55
Tabla 5. Las dimensiones del sujeto tridimensional.....	56
Tabla 6. Variables de la investigación.....	74
Tabla 7. Roles de los cursos seleccionados	76
Tabla 8. Variables de control - grupo experimental	78
Tabla 9. Variables de control - grupo de control.....	79
Tabla 10. Estructura de la Preprueba.....	82
Tabla 11. Estructura de la Posprueba	86
Tabla 12. Evaluación de variables independientes del Nivel 1	90
Tabla 13. Evaluación integral del nivel 1	91
Tabla 14. Evaluación de variables independientes nivel 2	92
Tabla 15. Evaluación integral de nivel 2	93
Tabla 16. Evaluación de variables independientes nivel 3.....	94
Tabla 17. Evaluación integral del nivel 3.....	95
Tabla 18. Evaluación de variables independientes nivel 4.....	96
Tabla 19. Evaluación integral del nivel 4.....	96
Tabla 20. Unidad de Aprendizaje - Nivel 1.....	100
Tabla 21. Sesiones de clase - Nivel 1	100
Tabla 22. Taller de la Unidad 1	108
Tabla 23. Unidad de Aprendizaje - Nivel 2.....	109
Tabla 24. Sesiones de clase - Nivel 2	109
Tabla 25. Taller de la Unidad 2	115
Tabla 26. Unidad de Aprendizaje - Nivel 3.....	116
Tabla 27. Sesiones de clase - Nivel 3	116
Tabla 28. Taller de la Unidad 3	126
Tabla 29. Unidad de Aprendizaje - Nivel 4.....	127
Tabla 30. Sesiones de clase - Nivel 4.....	128
Tabla 31. Taller de la Unidad 4.....	145
Tabla 32. Contraste General de las Prepruebas	282

Tabla 33. Contraste General de las Pospruebas.....	283
---	------------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Construcción de sujetos sociales en las interacciones del lenguaje.....	46
Figura 2. Sociedad - discurso -subjetividad	47
Figura 3. Dinámica social enunciativa	48
Figura 4. Dimensiones del sujeto	59
Figura 5. Dimensión dialógica del discurso. Inferencias y aprendizaje	64
Figura 6. Rango de edad de grupo 1 y 2	148
Figura 7. Sexo del grupo 1 y 2	148
Figura 8. Departamento de procedencia del grupo 1 y 2	149
Figura 9. Municipio de procedencia del grupo 1 y 2	149
Figura 10. Estrato socioeconómico del grupo 1 y 2.....	150
Figura 11. Institución Educativa de procedencia de cada estudiante del grupo 1 y 2.....	151
Figura 12. Institución Educativa privada o pública de los estudiantes del grupo 1 y 2	152
Figura 13. Años cursados de los estudiantes del grupo 1 y 2.....	153
Figura 14. Programa Académico y Facultad de los estudiantes del grupo 1 y 2.....	153
Figura 15. Semestre Académico de los estudiantes del grupo 1 y 2	154
Figura 16. Respuestas Pre prueba (Grupo experimental - experimental).....	154
Figura 17. Porcentaje de respuesta acertada por cada categoría	155
Figura 18. Nivel 1 - Respuestas correctas por estudiante.....	157
Figura 19. Resultados por lugar de origen	159
Figura 20. Carácter de educación de egreso.....	160
Figura 21. Nivel 1 - Respuestas grupales correctas por categoría.....	160
Figura 22. Nivel 1 - Respuestas correctas por estudiante.....	161
Figura 23. Nivel 1 - Resultados por lugar de origen	162
Figura 24. Nivel 1 - Respuestas correctas por carácter de la educación de egreso	163
Figura 25. Nivel 2 - Respuestas grupales correctas por categoría.....	164
Figura 26. Nivel 2 - Respuestas correctas y calificación por estudiante	164
Figura 27. Nivel 2- Resultado por lugar de origen.....	167
Figura 28. Nivel 2 - Respuestas correctas por el carácter de la educación de egreso	168
Figura 29. Nivel 3 - Respuestas grupales correctas por categoría.....	169
Figura 30. Nivel 3 - Respuestas correctas y calificación por estudiante	169
Figura 31. Nivel 3 - Resultado por lugar de origen.....	172
Figura 32. Nivel 3 - Respuestas correctas por el carácter de la Institución de egreso	173
Figura 33. Nivel 4 - Respuestas correctas por categoría	174

Figura 34. Nivel 4 - Respuestas correctas y calificación por estudiante	174
Figura 35. Nivel 4 - Respuestas correctas por lugar de origen.....	176
Figura 36. Nivel 4 - Respuestas correctas por el carácter de la Institución de egreso	177
Figura 37. (Preprueba - Posprueba) Grupo experimental	178
Figura 38. Preprueba - Posprueba. Respuestas correctas por estudiantes	178
Figura 39. Contraste Preprueba - Posprueba. Respuestas por categoría	179
Figura 40. Resultados Preprueba - Posprueba por lugar de origen	182
Figura 41. Resultados Preprueba - Posprueba por carácter de la Institución de egreso.....	183
Figura 42. Preprueba - Posprueba Nivel 1	183
Figura 43. Nivel 1 - Calificaciones grupales.....	184
Figura 44. Nivel 1 - Respuestas acertadas - Lugar de origen.....	186
Figura 45. Nivel 1 - Respuestas acertadas - Carácter educativo	187
Figura 46. Nivel 2 - Géneros Discursivos y Situación de comunicación.....	187
Figura 47. Nivel 2 - Respuestas correctas por categoría	188
Figura 48. Nivel 2 – Calificaciones grupales	189
Figura 49. Nivel 2 - Respuestas acertadas - Lugar de origen.....	191
Figura 50. Respuestas acertadas - Carácter educativo	191
Figura 51. Nivel 3 - Situación de enunciación.....	192
Figura 52. Nivel 3 - Respuestas correctas por categoría	193
Figura 53. Nivel 3 – Calificaciones grupales	194
Figura 54. Nivel 3 - Respuestas correctas por lugar de origen.....	195
Figura 55. Nivel 3 - Respuestas correctas, carácter educativo	196
Figura 56. Nivel 4 - Argumentación	197
Figura 57. Nivel 4 - Respuestas correctas por categoría	198
Figura 58. Nivel 4 – Calificaciones grupales	199
Figura 59. Nivel 4 - Respuestas correctas por lugar de origen.....	201
Figura 60. Nivel 4 - Respuestas correctas, carácter educativo	202
Figura 61. Respuestas Preprueba. Grupo de Control – Control	202
Figura 62. Porcentajes de respuesta acertada por categoría	203
Figura 63. Nivel 1 - Respuestas correctas por estudiante.....	205
Figura 64. Carácter de la educación de egreso.....	209
Figura 65. Nivel 1 - Respuestas grupales correctas por categoría.....	209
Figura 66. Nivel 1 - Respuestas correctas y calificación por estudiante	210
Figura 67. Nivel 1 - Respuestas correctas por carácter de la educación de egreso	212
Figura 68. Nivel 2 - Respuestas grupales por categoría	213

Figura 69. Nivel 2 - Respuestas correctas y calificación por estudiante	214
Figura 70. Nivel 2 - Respuestas correctas por el carácter de la educación de egreso	216
Figura 71. Nivel 3 - Respuestas grupales correctas por categoría.....	217
Figura 72. Nivel 3 - Respuestas correctas y calificación por estudiante	217
Figura 73. Nivel 3 - Respuestas correctas por el carácter de la Institución de egreso	220
Figura 74. Nivel 4 - Respuestas grupales correctas por categoría.....	221
Figura 75. Nivel 4 - Respuestas correctas y calificación por estudiante	221
Figura 76. Nivel 4 - Respuestas correctas por el carácter de la Institución de egreso	224
Figura 77. (Preprueba - Posprueba) Grupo Control	224
Figura 78. Respuestas correctas por estudiante.....	225
Figura 79. Contraste Preprueba - Posprueba, respuestas correctas por categoría	226
Figura 80. Resultados Preprueba - Posprueba por carácter de la Institución de egreso	230
Figura 81. Nivel 1	230
Figura 82. Nivel 1 – Calificaciones grupales	231
Figura 83. Nivel 1 - Respuestas acertadas - Carácter educativo	233
Figura 84. Nivel 2 - Géneros Discursivos y Situación de Comunicación.....	233
Figura 85. Nivel 2 - Respuestas correctas por categoría	234
Figura 86. Nivel 2 – Calificaciones grupales	236
Figura 87. Nivel 2 - Respuestas acertadas - Carácter educativo	237
Figura 88. Nivel 3 - Situación de Enunciación	237
Figura 89. Nivel 3 - Respuestas correctas	238
Figura 90. Nivel 3 – Calificaciones grupales	240
Figura 91. Nivel 3 - Respuestas correctas - Carácter educativo.....	241
Figura 92. Nivel 4 - Argumentación	242
Figura 93. Nivel 4 - Respuestas correctas por categoría	242
Figura 94. Nivel 4 – Calificaciones grupales	244
Figura 95. Nivel 4 - Respuestas correctas por estudiante - Carácter educativo	245
Figura 96. Resultados generales de la Preprueba.....	246
Figura 97. Resultados generales por estudiante	247
Figura 98. Resultados generales por categorías de análisis	248
Figura 99. Resultados generales por lugar de origen	250
Figura 100. Resultados generales por educación de egreso	251
Figura 101. Nivel 1 - Respuestas Grupales	252
Figura 102. Nivel 1 - Calificaciones grupales.....	252
Figura 103. Nivel 1 - Resultados grupales por categorías.....	253

Figura 104. Nivel 1 - Resultados individuales: Institución de egreso	254
Figura 105. Nivel 2 - Resultados Grupales	255
Figura 106. Nivel 2 - Resultados grupales por categoría	256
Figura 107. Nivel 2 – Calificaciones grupales	257
Figura 108. Resultados individuales: institución de egreso	257
Figura 109. Nivel 3 - Respuestas Grupales	258
Figura 110. Nivel 3 - Resultados por categorías	259
Figura 111. Nivel 3 – Calificaciones grupales	260
Figura 112. Nivel 3 - Resultados individuales: institución de egreso	261
Figura 113. Nivel 4: Respuestas Grupales	262
Figura 114. Nivel 4 - Resultados por categorías	263
Figura 115. Nivel 4 – Calificaciones grupales	264
Figura 116. Nivel 4 - Resultados individuales: institución de egreso	265
Figura 117. Contraste - Resultados de las Pospruebas.....	266
Figura 118. Resultados generales por estudiante	267
Figura 119. Resultados generales por categorías de análisis.....	268
Figura 120. Resultados generales por educación de egreso	270
Figura 121. Nivel 1 - Respuestas Grupales	271
Figura 122. Nivel 1 - Resultados grupales por categorías.....	272
Figura 123. Nivel 1 – Calificaciones grupales	273
Figura 124. Nivel 2 - Resultados Grupales	274
Figura 125. Nivel 2 - Resultados grupales por categoría	275
Figura 126. Nivel 2 – Calificaciones grupales	276
Figura 127. Nivel 3 - Resultados Grupales	276
Figura 128. Nivel 3 - Resultados grupales por categoría	278
Figura 129. Nivel 3 – Calificaciones grupales	279
Figura 130. Nivel 4 - Resultados Grupales	279
Figura 131. Nivel 4 - Resultados grupales por categoría	280
Figura 132. Nivel 4 – Calificaciones grupales	281
Figura 133. Temas, contenidos y actividades	285
Figura 134. Coherencia: tema, objetivos y actividades.....	286
Figura 135. Alcance y coherencia interna.....	287
Figura 136. Apropiadas: imágenes, videos y gráficos	288
Figura 137. Utilidad, referencias y relacionamiento de los OVA.....	290
Figura 138. Navegación: intuitiva y amigable	291

Figura 139. Diseño llamativo y adecuado.....	292
Figura 140. Diseño, topografía y organización del contenido	292
Figura 141. Interacción: textos, imágenes, videos y gráficos	293
Figura 142. Visualización de vídeos, anexos y enlaces	294
Figura 143. Diseño e interfaz - Nivel de motivación para navegar y explorar	294
Figura 144. Secuencialidad - Nivel de coherencia entre los OVA.....	295
Figura 145. Temas, materiales y ejercicios - Nivel de adecuación a la escolaridad	296
Figura 146. Ejercicios, ejemplos y retroalimentación.....	297
Figura 147. Aprendizaje y modo de uso	298
Figura 148. Aporte del uso de los OVA.....	299
Figura 149. Recomienda el uso de OVA.....	299

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Encuesta informativa	331
Anexo 2. Preprueba.....	332
Anexo 3. Posprueba	343
Anexo 4. Cuestionario de evaluación.....	363

RESUMEN

En este trabajo de investigación se busca evaluar si el uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje tiene alguna incidencia en el desarrollo de la Lectura Crítica en estudiantes de pregrado de primer semestre de 2019 en la Universidad del Valle. Se trata de una investigación cualitativa de tipo semi-experimental con alcance explicativo en un estudio de caso de dos grupos, uno experimental y uno de control, con los cuales se desarrolló una propuesta de intervención pedagógica desde una perspectiva teórica -metodológica de tipo discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje (Martínez, 2001, 2005, 2007, 2015), en tres etapas: pre-prueba de Lectura Crítica, Intervención pedagógica y post-prueba. Los análisis de los resultados de las pruebas de los dos Grupos proveen evidencia de que el uso de los OVA tiene una incidencia positiva y variable en el mejoramiento de la competencia en Lectura Crítica, que está directamente relacionada con la orientación del lenguaje que los constituye y la propuesta pedagógica en la que se insertan.

1. INTRODUCCIÓN

El vertiginoso desarrollo y la potencialidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha llevado a que se les integre rápidamente en todas las esferas sociales a nivel mundial. El ámbito educativo no es la excepción. Integrar las TIC en la educación se ha convertido en una necesidad y un compromiso ante un mundo constituido por la mediación de las tecnologías cada vez más sofisticadas. El conocimiento y uso efectivo de estas tecnologías ya no es una opción, resultan indispensables para que los ciudadanos puedan participar de la vida social, política, económica, ambiental, cultural e histórica de su región; además de representar una oportunidad para lograr innovación y calidad en todos los procesos.

La integración de las TIC en la educación se ve reflejada en las agendas y la financiación otorgada por organismos internacionales como las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (WB), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); que han alentado sistemáticamente esta orientación.

La Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), compuesta por 193 Estados Miembros, estableció en la “Agenda 2030”, en el Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) Número 4, que se debe: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2021). El cumplimiento de este ODS se le delegó a la UNESCO, la cual, decretó que los países miembros se comprometen a “movilizar las TIC para la

realización de la Educación 2030” a partir del aprovechamiento de las “oportunidades digitales” y a “liderar la transformación de la educación”.

En la Declaración de Qingdao se lee:

Reconocemos que la capacidad de aprovechar las TIC para el aprendizaje ya no constituye una competencia especializada, sino que es la clave del éxito en las sociedades actuales. Por ello, reconocemos la necesidad de integrar las competencias básicas sobre las TIC y en materia de información en los planes de estudio de la educación primaria y secundaria. Respaldamos la adaptación de la evaluación del aprendizaje, con miras a reflejar el empleo de las TIC y su repercusión en el aprendizaje y los resultados. (UNESCO, 2015)

En esa misma línea, el Banco Mundial determinó que el uso de las TIC en la educación es esencial para el progreso de los pueblos. En consecuencia, ha desarrollado programas como SABER-ICT, en los que integra la dotación tecnológica con el avance en políticas, formación, desarrollo de contenidos e investigación:

El uso de las TIC en la educación puede desempeñar un papel crucial en la provisión de formas nuevas e innovadoras de apoyo a maestros, estudiantes y el proceso de aprendizaje de manera más amplia. Con la globalización, la revolución de la información y las crecientes demandas de una fuerza laboral altamente calificada, las naciones están priorizando cada vez más la educación. La determinación de las mejores herramientas para apoyar el aprendizaje y aumentar la eficiencia de los sistemas educativos es fundamental para ese esfuerzo. (World Bank, 2020)

Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en su agenda de “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” expone la necesidad y potencialidad de las TIC en la educación. En uno de los apartados, presenta lo estrecha que considera esta relación:

El potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela no se reduce solamente a la alfabetización digital de la población.

También se espera que estas se puedan introducir transversalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la formación de competencias modernas y mejorando los logros educativos del estudiantado. (OEI, 2010)

Sin embargo, la evaluación de los programas con el uso de las TIC ha demostrado que el acceso a la tecnología no garantiza en sí mismo mejoras en la calidad educativa (Organización de Estados Americanos, OEA, 2018). Sobre esto, la UNESCO advirtió en el año 2016 que “las tecnologías digitales no empujaron, forzaron, produjeron o gatillaron el gran salto educativo que esperábamos. No había relación lineal entre inversión en tecnología y cambio educativo” (p.147). Así mismo, en investigaciones anteriores, la OECD (2015) había evidenciado que la inclusión de las TIC era la causa principal del descenso del rendimiento académicos en algunos países, reflejada en los resultados de pruebas realizadas por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés). Al mismo tiempo, el Banco Mundial ha reconocido la necesidad de medir el impacto de las TIC en la educación porque se carece de evidencias sólidas que permitan determinar la incidencia del uso de estas tecnologías en la formación:

Muchas iniciativas educativas de alto perfil relacionadas con las TIC han tenido poco impacto medible en la capacidad de lectura de los estudiantes (...) se necesita más evidencia para comprender mejor el impacto del uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. (World Bank, 2020)

Es así como la UNESCO en el documento “TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe” (2017) advirtió: “que los países se dediquen a la producción de datos y estadísticas comparables sobre TIC en la educación, que sirvan de insumo como evidencias de base para la elaboración de políticas educativas” (p.22).

De manera que, no se debe presuponer el impacto positivo de la integración de TIC para mejorar la calidad de la educación, por el contrario, se deben realizar investigaciones y evaluaciones que permitan determinar sus alcances y limitaciones que fundamenten la creación o modificación de programas curriculares, prácticas pedagógicas, metodologías didácticas y políticas educativas basadas en la inclusión de las TIC. Hasta ahora, tenemos evidencia que nos advierte que la generalización no es el procedimiento más confiable para referirnos a los resultados de las TIC en la educación puesto que existe gran diversificación de sus efectos e impactos dependiendo de la región y de las áreas de conocimiento (Sunkel, Trucco, & Espejo, 2014; Vaillant , 2013).

Por lo tanto, las políticas de inclusión de las TIC deben desarrollarse junto con proyectos y programas que evalúen su incidencia, teniendo en cuenta el componente regional, para que se tenga un fundamento científico que permita obtener generalidades y particularidades de los logros que conlleva el uso de estas tecnologías en la educación.

En el caso colombiano, las políticas públicas en materia de educación están alineadas con la agenda transnacional, lo cual ha llevado sistemáticamente a la inclusión de las TIC en la educación a través de una serie de acciones cada vez más estructuradas, entre las que sobresale el “Programa nacional de uso de medios y nuevas tecnologías” del año 2003, “Uso de Medios y Tecnologías de Información y Comunicación en Educación Superior” del año 2007, la creación de la “Oficina de Innovación Educativa con el Uso de TIC” en el año 2009, la “Política educativa para la prosperidad” con énfasis en los contenidos virtuales en el año 2010, la creación del “Sistema Nacional de Innovación Educativa”, de los “Centros de Innovación Educativa Regional” y del “Sistema Nacional de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación”, en el que se consolidó la articulación de la educación, la investigación y la productividad con el uso de la tecnología y la innovación.

En esta política se ha impulsado la creación y utilización de distintos recursos educativos, entre los que se encuentra el conocido y valorado Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), que el Ministerio de Educación (2012) definió así:

Un conjunto de recursos digitales, auto contenible y reutilizable, con un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: Contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. El objeto de aprendizaje debe tener una estructura de información externa (metadatos) que facilite su almacenamiento, identificación y recuperación (p.30).

Este tipo de recursos de aprendizaje han logrado gran popularidad por sus características, siendo desarrollados e implementados en los distintos niveles de la

educación: básica, secundaria, media y superior. Incluso, se han constituido como una de las principales apuestas del Gobierno Nacional en términos de recursos educativos digitales, por lo que se han invertido dineros públicos para su creación, desarrollo y oferta, varios de ellos disponibles en el portal web de “Colombia Aprende”.

Alineada a la política nacional, la Universidad del Valle presentó el “Plan Estratégico de Incorporación de TIC en los Procesos Educativos 2012 - 2025” con una serie de convocatorias internas en las que se ofrecía financiación para el desarrollo de proyectos educativos con inclusión de las TIC. En una de ellas participó la Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual - Universidad del Valle (DINTEV) y el Centro de Innovación Educativa Regional de Sur (CIER – SUR), bajo la dirección de la doctora Gloria Isabel Toro, con el proyecto “Fortalecimiento de Competencias Genéricas en Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo y Comunicación Escrita”, que tendría como principal estrategia el desarrollo de una serie de OVA. Para el asesoramiento pedagógico de las competencias del área de lenguaje se solicitó al Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición (GITECLE) de la Universidad del Valle y a la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, ambos dirigidos por la doctora María Cristina Martínez, que se encargaran de la construcción del diseño pedagógico en la Competencia en Lenguaje, la cual tuvo tres fases:

- **1) Fase de análisis:** diagnóstico e identificación de las causas de los resultados en pregrado de las pruebas SABER- PRO 2013 y 2014.
- **2) Fase de Propuesta Pedagógica:** construcción teórico-metodológica de 24 OVA en Lectura Crítica.
- **3) Fase Semi-experimental:** intervención pedagógica en cursos de pregrado con el uso de los OVA para el desarrollo de la Lectura crítica.

Las primeras dos Fases dieron origen a la creación de 24 Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) en Lectura Crítica y en la tercera Fase se implementó el uso de los OVA en cursos de enseñanza del español a nivel de pregrado. En el año 2018 los OVA fueron publicados en el Campus Universitario de la Universidad del Valle y en la plataforma web del Centro de Innovación Educativa Regional del Sur (CIER - Sur) para el uso gratuito y libre.

En este contexto se ubica y desarrolla el presente trabajo de investigación que tiene como objetivo evaluar la incidencia de los OVA creados para el desarrollo de la Lectura Crítica al implementarlos en una intervención pedagógica con orientación discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje para los estudiantes de pregrado de la Universidad del Valle durante el primer semestre del año 2019.

En este sentido, se considera que los OVA son potencialmente importantes para el desarrollo de la competencia en Lectura Crítica, lo cual resulta importante en la educación actual porque se trata de una competencia que es esencial en la sociedad actual, no solo para la promoción de profesionales con un alto desempeño sino, sobre todo, para la formación de ciudadanos con una conciencia crítica del lenguaje, capaces de discernir los discursos complejos, de reconocer los procesos discursivos que configuran las realidades; con una gran capacidad de análisis y un sentido ético que les permita influir de manera responsable en la construcción de una sociedad sostenible y justa. Se trata pues de la formación de sujetos con la capacidad para “reconocer la heterogeneidad y la gran complejidad de los discursos sociales en cuyo seno se elabora el lugar que en los mismos ocupamos” (Martínez, 2015).

En este sentido, la Universidad del Valle como institución de carácter estatal de servicio social y como espacio humano y académico para la formación, fundamentación

y experimentación del conocimiento, tiene el deber de proveer una educación pertinente y adecuada que garantice el desarrollo de la capacidad de la Lectura Crítica en los estudiantes de las distintas carreras para la formación de seres competentes, reflexivos, analíticos y propositivos a partir de la conciencia crítica de su propia lengua. De manera que, este imperativo exige que al tiempo que los avances científicos son integrados a la enseñanza y el aprendizaje para mejorar y proveer una educación de calidad, también los avances tecnológicos sean implementados para el mejoramiento educativo, lo que implica que sean evaluados en sus alcances y sus limitaciones de forma tal que haya un fundamento para la consolidación de propuestas educativas cada vez mejor diseñadas para la sociedad actual, capaces de fomentar, facilitar, mejorar, interesar y potencializar las competencias y las habilidades de los estudiantes. Por lo tanto, la importancia de la presente investigación radica en la posibilidad de conocer la incidencia del uso de OVA, como recurso educativo de la Universidad del Valle para el desarrollo de la Lectura Crítica, implementados en una propuesta pedagógica de tipo discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje.

En esta orientación, el estudio que presentamos tiene como base epistemológica la Teoría del Discurso, que tiene como fundamento la enunciación, la interacción y la intersubjetividad, planteada por los teóricos Mijaíl Bajtín y Lev Vygotsky. Esta perspectiva del lenguaje en su dimensión social y enunciativa se aborda teórica y metodológicamente en el modelo de la Dinámica Social Enunciativa —DSE— (Martínez Solís, 2001a; 2005; 2007a; 2007b) (Martínez M. C., 2013a; 2015c) que provee una serie de niveles y categorías de análisis para lograr un acercamiento crítico a los textos y a la forma como operan los discursos desde una mirada socio histórica y cultural, posibilitando el reconocimiento de la producción del sentido, la función ideológica del lenguaje, la heterogeneidad discursiva, el planteamiento de los puntos de vista, la construcción de las imágenes y las relaciones de los sujetos en el enunciado, las

representaciones sociales y su articulación con las dimensiones argumentativas. Por lo cual, partimos de la base que el conocimiento de la naturaleza y funcionamiento de los distintos niveles de la construcción textual y discursiva posibilita en los estudiantes una Lectura Crítica, lo que permite una comprensión de los cambios sociales y culturales de naturaleza cada vez más compleja, requisito fundamental para participar e influir en la vida social, política, económica y cultural.

Esta investigación se plantea desde un estudio de caso de carácter cualitativo de tipo semi-experimental con alcance explicativo en dos grupos, uno experimental y uno de control, compuesto por tres momentos: el diseño y la aplicación de una Preprueba, el diseño y la ejecución de la intervención pedagógica, y diseño y la aplicación una Posprueba. La población escogida son los estudiantes de pregrado de la Universidad del Valle y la muestra corresponde a los estudiantes matriculados en dos cursos electivos de español ofrecidos por la Escuela de Ciencias del Lenguaje en el primer semestre académico de 2019. La Preprueba se aplicó al inicio del semestre y la Posprueba al final, con el propósito de medir el nivel de Lectura Crítica alcanzado por los estudiantes de los dos cursos tras la intervención pedagógica discursiva e interactiva del lenguaje, con una sola variante: en el grupo experimental se integra a la propuesta pedagógica el uso de OVA para el desarrollo de la Lectura Crítica. De tal forma que, en el análisis del contraste de los resultados en los niveles de cada prueba, entre las Prepruebas y entre las Pospruebas, permitirá determinar la incidencia de los OVA en el desarrollo de la competencia en Lectura Crítica.

De esta manera, este trabajo busca constituirse en un aporte académico y científico para la discusión y toma de decisiones con respecto a la integración de los OVA para el desarrollo de la competencia en Lectura Crítica en la Educación Superior, ser evidencia que se suma para la formulación de políticas institucionales con respecto a la integración de las TIC en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación y lograr

un aporte pedagógico y evaluativo para el desarrollo de la Lectura Crítica en el nivel universitario de pregrado.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1 La Lectura Crítica en la orientación discursiva del lenguaje

La competencia en Lectura Crítica, considerada desde una orientación discursiva del lenguaje, implica el estudio de los discursos desde una dimensión cultural, social e históricamente situada, en la que se construyen los diferentes puntos de vista y las imágenes de los sujetos discursivos que dan cuenta de las estructuras y las relaciones humanas en una sociedad. Al mismo tiempo, comprende la capacidad de identificar y analizar la construcción de los diferentes planos del discurso, entender sus componentes y relaciones internas, analizar su sentido y evaluar sus implicaciones, de tal forma que se descubran las orientaciones ideológicas de cada posicionamiento, los acercamientos y las distancias en las relaciones de los sujetos discursivos y la construcción de los enunciatarios en el discurso. Se trata de un alto desarrollo analítico que capacita al estudiante para observar y distinguir la naturaleza, los principios, la estructura y el funcionamiento del discurso social.

Basados en Fairclough (2013), podemos considerar la Lectura Crítica como un progreso de la conciencia del lenguaje a una conciencia crítica del lenguaje que implica la formación de un estudiante analítico, razonable y responsable, que cuenta con el conocimiento y la destreza para dilucidar, proponer y argumentar sus ideas a partir del análisis de los discursos sociales, con capacidad de resolver conflictos a través de la argumentación, que propende por un desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos y del bien común; lo que en últimas apunta a la formación de sujetos capaces de influir conscientemente en la vida social con una actitud ética y razonable.

Por lo tanto, la competencia en Lectura Crítica implica ir mucho más allá de la lectura centrada en la cohesión lineal, en aspectos gramaticales y en la semántica léxica,

y de un conocimiento estrictamente disciplinar. Se trata de un enfoque transdisciplinar que prepara a los estudiantes para la participar e influir en el complejo escenario de los discursos sociales. De manera que, se requiere una formación de naturaleza discursiva, tal como explica (Martínez, 2015):

La formación no discursiva, centrada en la corrección idiomática y la alfabetización académica, puede incluirse en el campo de lo que Fairclough (2013) denomina enseñanza orientada a la conciencia del lenguaje. Esta formación presupone que los estudiantes sólo necesitan que se les ofrezcan recursos formales para mejorar sus procesos de lectura y escritura con miras a alcanzar un estándar de expresión considerado como culto, académico y profesional. En gran medida, se pone el énfasis en aspectos estructurales, gramaticales e incluso ortográficos de los textos escritos, y se privilegia una aproximación cognitiva a los problemas del sentido.

Por el contrario, el abordaje centrado en la perspectiva discursiva pretende ofrecer a los estudiantes la posibilidad de desarrollar una conciencia crítica del lenguaje, y de la forma en que, a través de éste, por medio de los géneros discursivos, se actualizan las relaciones de poder y dominación, se constituyen los sujetos sociales, y se estructuran las instituciones y los saberes.

Además, a través de la diversidad de los géneros discursivos se expone a los estudiantes a las heterogeneidades sociales, a las jerarquías y roles socio-institucionales, a los puntos de vista y a la multiplicidad de voces que se construyen en los discursos. Una perspectiva discursiva permite desarrollar una competencia analítica y crítica al estudiante, tener voz y construir discurso argumentado, propio de un estudiante formado en lectura crítica. (p. 26 y 27)

Es por esto que, podemos afirmar que el desarrollo de la competencia en Lectura Crítica no es opcional en ninguno de los niveles educativos, por el contrario, es indispensable para la formación de individuos capaces y conscientes. Por lo cual, es una de las áreas que se ha incluido como parte de las pruebas nacionales e internacionales, tales como las Pruebas Saber y las pruebas PISA, determinando en gran medida la calidad de la educación.

2.2 Relación entre la Lectura Crítica y las TIC

Hoy, más que nunca, el mundo está interconectado por la tecnología, dando lugar a un escenario discursivo cada vez más amplio, polifónico y complejo, donde la construcción del sujeto discursivo debe adecuarse a la presencia y relacionamiento de múltiples esferas de práctica humana, recreadas y transformadas por la virtualidad.

En este panorama, se abre una gran posibilidad de comunicación e intercambio entre los sujetos de distintas partes del mundo, aún en tiempo real, rompiendo barreras temporales y espaciales, dando origen a la posibilidad de acceso a toda clase de discursos sociales en los que se construyen interpretaciones variadas del mundo y que compiten para persuadir a los interlocutores, exigiendo, no pocas veces, una respuesta argumentada.

De igual manera, el desarrollo tecnológico ha reorganizado la percepción del tiempo y la duración de todos los procesos, incluyendo el de la formación académica, llegando a establecer la inmediatez como posibilidad de respuesta. Incluso en la educación los criterios de calidad, el alcance de los logros, la forma de adquirir el conocimiento y el desarrollo de competencias y habilidades, han tenido procesos de transformación debido al avance de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Es decir que, el desarrollo de las TIC nos enfrenta al surgimiento de una renovada serie de problemáticas, potencialidades y retos, particularmente en el ámbito educativo:

(i) Los saberes están siendo sometidos a procesos de renovación cada vez más acelerados: lo que es verdad hoy ya no lo es mañana; (ii) Los saberes deben responder a una formación más amplia con una mayor proyección –no sólo estratégica sino, y para nuestro contexto, social y humana: una exigencia de diversificación de los saberes en cuanto al uso y la adopción de nuevas tecnologías que permitan una rápida inserción internacional, pero también la formación de un sujeto responsable y culto, no indiferente, no un esclavo del computador; (iii) La flexibilidad y la valoración de otras formas de aprender y de contextos de aprendizaje diferentes a los tradicionales: la práctica interactiva, la experiencia social, los objetos virtuales, las redes sociales, Internet, se presentan como nuevas alternativas, que pueden ser puestas al servicio no sólo del desarrollo económico, sino también de la formación integral de sujetos-ciudadanos con una conciencia analítica y crítica acerca de las relaciones entre los discursos y las prácticas sociales (con la capacidad de leer los discursos como prácticas sociales, con sus intenciones, propósitos y estrategias), competentes para debatir en estos nuevos medios de manera ética, propositiva y pertinente; (iv) La exigencia de altos niveles de capacidad analítica y crítica y de comunicación escrita intencional y elaborada para comprender y transmitir información.

(Martínez, 2015, p.7)

Es por esto que, se hace necesaria la creación e implementación de estrategias pedagógicas y didácticas que respondan de forma pertinente al panorama educativo actual, en el que la Lectura Crítica es fundamental, y que relacione coherentemente los avances tecnológicos y científicos para renovar las formas tradicionales de enseñanza y

aprendizaje del lenguaje con el propósito de lograr el desarrollo de competencias con los mejores resultados posibles.

2.3 La Lectura Crítica en la Universidad

Tal como se ha expuesto, el desarrollo de la competencia en Lectura Crítica y la inclusión de las TIC en la educación no es opcional, es un deber de los docentes de todas las áreas disciplinares en todos los niveles de formación. Por lo que se requiere, no solo del trabajo individual sino de una planeación transdisciplinar que atienda a las demandas pedagógicas y didácticas para la formación de ciudadanos competentes en la sociedad actual.

De manera que, la Universidad como espacio de formación académica, científica y cultural, donde se transforman los saberes y se construye el conocimiento, está llamada por su deber misional a brindar una educación en lenguaje en la que los estudiantes desarrollen los conocimientos y habilidades para entender los discursos, tanto hegemónicos como alternativos, logren problematizar los asuntos sociales, responder y plantear preguntas significativas, discernir los posicionamientos y las ideologías, entender las relaciones entre el discurso y el poder, y evaluar y argumentar los asuntos críticos del país. Es decir, que los estudiantes que ingresan a la Educación Superior logren una conciencia analítica y crítica de los discursos, que no los sitúe solamente en aspectos disciplinares, sino que propenda por la participación competentemente en un contexto amplio de discusión social.

Hasta ahora, este deber formativo ha tenido poco desarrollo en todos los niveles educativos: primaria, secundaria, media y superior. Así lo demuestran los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, además de investigaciones realizadas en ese campo.

Las pruebas PISA del 2018, año de inicio de esta investigación, que se aplicó a estudiantes de 15 años de edad, arrojaron los siguientes resultados:

Cerca de 1% de los estudiantes de Colombia se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el Nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura. En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información (OECD, 2019, p.2).

De igual forma, las Pruebas Saber 11° del segundo semestre del 2018 dieron como resultado que solo el 13% de los estudiantes en Colombia alcanzaron el Nivel 4 en la prueba de Lectura Crítica que, según los descriptores de la prueba, implica la capacidad de reflexionar sobre el mundo del autor (costumbres, creencias e ideología), dar cuenta de los elementos paratextuales significativos de los textos y valorar y contrastar los elementos mencionados. Resultados que no difieren significativamente de los años anteriores (Mineducación, 2018).

Es así como, se puede afirmar que la gran mayoría de los estudiantes que ingresaron en los dos últimos años (2019 y 2020) a las universidades en Colombia, incluida la Universidad del Valle, presentan niveles bajos de lectura analítica y crítica, más aún cuando nos ubicamos en la perspectiva que se plantea en esta investigación en la que se propone una capacidad de lectura más elaborada que la presentada en los descriptores de las pruebas PISA y Saber 11.

A esta evidencia se suman los estudios realizados tanto por investigadores de la Universidad del Valle: Alvarez Niño y Sánchez (2001); Martínez Solís(2002); Martínez Solís, Alvarez, Hernández , Zapata, y Castillo (2004); Perilla y Bermeo (2006);

Guerrero Arias (2008); Díaz Arrieta y Morales Escobar (2012); Martínez Solís (2015), Guerrero Rojas (2016); Martínez Solís, Góngora Rodríguez, y Renza Coll (2020); como por otros autores: Morales y Cassany (2008); Pérez Cruz, Osorio Sánchez y Mendoza Vargas (2018); Gastón Barrenetxea y Echevarría Martínez (2002); Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2013) y Bourdieu y Passeron (1977), que demuestran la existencia de un alto índice de deficiencias en la lectura comprensiva y crítica relacionadas con una educación que desconoce, hace caso omiso o no cuenta con las herramientas pedagógicas y didácticas para la formación de lectores analíticos y críticos, además de la incidencia de factores extracurriculares como la procedencia familiar y el estrato socioeconómico, que en muchas ocasiones limita la posibilidad de atesorar un amplio capital cultural.

Frente a este panorama, las universidades están llamadas no solo a continuar con el desarrollo de la competencia en Lectura Crítica de los estudiantes que recibe, sino que, en muchos casos, a iniciarlo, ya que el conocimiento con el que llega la mayoría de ellos no supera el nivel de comprensión de los textos.

Por lo tanto, en la Universidad del Valle, como la institución de educación superior más importante del suroccidente colombiano, urge responder al imperativo de formación en Lectura Crítica de manera eficaz, estableciendo una relación coherente entre los avances tecnológicos y las ciencias del lenguaje.

En este sentido, encontramos en nuestro estudio que el recurso educativo con mayor desarrollo tecnológico y fundamentación teórica y metodológica en las ciencias del lenguaje para el desarrollo en la Lectura Crítica en la Universidad del Valle son los Objetos Virtuales de Aprendizaje desarrollados por el Centro de Innovación Educativa Regional del Sur – CIER Sur y el Grupo GITECLE. Por lo cual, resulta necesario y pertinente plantear la realización de una propuesta de Intervención Pedagógica de carácter discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje en la que se implemente y

analice la incidencia del uso de los OVA para el desarrollo de la competencia en Lectura Crítica. De manera que, los resultados de la presente investigación den cuenta de las ventajas y desventajas, posibilidades y limitaciones, fortalezas y debilidades del uso de los OVA en el desarrollo de dicha competencia en estudiantes universitarios, determinando sus aportes a nivel textual, enunciativo y argumentativo, y si hay o no un mejoramiento en la conciencia crítica del lenguaje; proveyendo evidencia científica que sirva para la fundamentación y el avance en la búsqueda de la formación más adecuada para el desarrollo de la Lectura Crítica.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la Lectura Crítica es una responsabilidad en todos los niveles educativos para lograr la formación de sujetos que aporten en la construcción de una sociedad sostenible, justa y democrática, especialmente en Colombia que ha sido catalogada como uno de los países con mayor desigualdad social y uno de los más corruptos.

Esta no es una tarea fácil. Los resultados de las pruebas realizadas por la Cátedra Unesco para la enseñanza de la lectura y la escritura en América Latina, las pruebas nacionales e internacionales de la calidad de la educación en el área de lenguaje y las investigaciones en los diferentes niveles de escolaridad (básica, media y superior) evidencian que no hay buenos resultados en el desarrollo de la Lectura Crítica y que, por lo tanto, las instituciones educativas no han logrado ofrecer a los estudiantes una educación para la toma de conciencia crítica del lenguaje que permita dilucidar la naturaleza y función de los discursos para tomar partido.

Por lo tanto, encontramos que los estudiantes universitarios, de los que se espera un nivel avanzado de Lectura Crítica, siguen presentando problemas incluso en la comprensión de los textos. Es por esto que las universidades han creado una serie de los cursos, estrategias, proyectos y programas para tratar de nivelar y hacer avanzar a los estudiantes en una competencia superior en lectura y escritura. Es decir, las universidades han legado, de los niveles básicos y medios de la educación, la formación de estudiantes con deficiencias y problemas en lectura, especialmente en Lectura Crítica, que deben ser resueltas como parte del compromiso de la formación de ciudadanos y profesionales competentes.

En el caso de la Universidad del Valle, según una investigación del CIER - Sur en el año 2015, tiene como diagnóstico que:

Sólo el 49% de las carreras de la universidad ofrecen cursos de Lengua Materna (29% un curso, 6% dos cursos y 14% más de dos cursos) y de este porcentaje sólo 25% de los cursos de lengua materna tienen orientación Discursiva contra un 70% con orientación No-discursiva. Y que, de ese 25% de los cursos de Lengua materna con perspectiva discursiva la mayoría se ofrecen en las carreras que han obtenido el desempeño Máximo en las pruebas Saber Pro en los dos años. (Martínez, 2015, p.36)

De manera que, notamos que en la Universidad del Valle existe una deficiencia en la formación de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de la naturaleza y función de su propia lengua, siendo, en la mayoría de los casos, privilegiada una orientación que está más relacionada con aspectos formales que discursivos, lo que dista mucho del desarrollo de una competencia en Lectura Crítica. Esto evidencia que se le ha dado poca importancia institucional a la enseñanza del lenguaje, especialmente con una orientación crítica, a pesar de ser una competencia fundamental que cada vez más reclama su lugar como parte de la formación educativa, especialmente por el énfasis que le han dado las pruebas de evaluación estandarizadas a nivel nacional e internacional por las que se mide la calidad de la educación y se establece significativamente en el prestigio y la acreditación de los programas y las instituciones educativas.

En este sentido, la Universidad del Valle, orientada por el Departamento de Lingüística y Filología, estableció algunas reformas para el mejoramiento que se consignaron en la Resolución No. 136 del Consejo Académico del 22 noviembre de 2017:

ARTÍCULO 9o. Se destinarán cuatro (4) créditos académicos para la formación en español y comunicación, de los cuales dos (2) créditos corresponden al ciclo básico y tendrán como propósito el abordaje de la configuración, el uso y las funciones del español y su relación con la construcción de los códigos de la cultura escrita, la lectura crítica y la oralidad, además de reconocer su potencial epistémico. Los otros dos (2) créditos corresponden al ciclo profesional y su propósito será avanzar en la comprensión y la producción textuales desde los códigos y géneros propios de las disciplinas.

De forma tal que, se establecen 2 créditos en el ciclo básico de formación en español y comunicación en los que se debe lograr un relacionamiento en Lectura Crítica, lo cual implica que las estrategias pedagógicas y didácticas implementadas para la enseñanza del lenguaje deben dar respuesta a las necesidades que allí se establecen.

Sin embargo, aunque esta normatividad resulta ser un avance importante, aún falta mucho para lograr que la enseñanza de la Lectura Crítica sea vista como un eje clave interdisciplinar para la formación de los estudiantes. Aún más, cuando los cursos de lenguaje hacen parte del grupo de materias electivas básicas que en muchos casos son vistos como materias de menor importancia, e incluso en boca de algunos estudiantes “materias de relleno”. Esto no es de extrañar cuando en las carreras como Ingeniería, Ciencias Naturales, Medicina, Odontología, Educación Física, Matemáticas, Música, Arquitectura, y muchas otras cuyo estudio disciplinar no es el lenguaje, los cursos de lenguaje pueden ser matriculados en cualquier semestre y no constituyen un prerrequisito para otros cursos del plan de estudios. Esto hace que el tiempo de dedicación y la motivación de los estudiantes se menor debido a que, lógicamente,

resulta más importante, en términos del avance en la carrera, invertir más tiempo y esfuerzo en los cursos que van condicionar su paso al siguiente semestre.

Por lo tanto, se requiere una renovación que provea las mejores condiciones para el desarrollo de la Lectura Crítica, que de forma estratégica integre el uso de las nuevas tecnologías en el marco de una pedagogía con orientación discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje para la toma de una conciencia crítica del lenguaje, que motive el estudio del discurso y evidencie su importancia en la sociedad actual y en la formación educativa de estudiantes universitarios.

En este sentido, los OVA en Lectura Crítica desarrollados en la Universidad del Valle se perfilan como un recurso potencialmente fundamental en la educación de los estudiantes para el desarrollo de esta competencia, lo cual supone un aporte pedagógico e institucional con alcance social. Sin embargo, se requiere de una investigación fundamente y establezca la incidencia de los OVA en el desarrollo de la Lectura Crítica.

Por lo cual, la pregunta de investigación que nos planteamos es:

¿Cuál es la incidencia del uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje en el desarrollo de la Lectura Crítica al implementarlos en una intervención pedagógica de tipo discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje para estudiantes de pregrado de la Universidad del Valle en el primer semestre académico del año 2019?

4. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Al integrar Objetos Virtuales de Aprendizaje, diseñados para el desarrollo de la Lectura Crítica en estudiantes de Educación Superior, a una Intervención Pedagógica de tipo discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje, se logran niveles superiores de la competencia en Lectura Crítica.

5. OBJETIVOS

5.1 General

Analizar la incidencia del uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje en el desarrollo de la Lectura Crítica al implementarlos en una intervención pedagógica de tipo discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje para estudiantes de un grupo de pregrado de la Universidad del Valle en el primer semestre académico del año 2019.

5.2 Específicos

1. Identificar las falencias que presentan estudiantes de dos grupos de pregrado de la Universidad del Valle para realizar una Lectura Crítica.
2. Diseñar una propuesta de intervención pedagógica discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje para el desarrollo de la Lectura Crítica en los dos grupos de pregrado, con la variante de que en una de las propuestas se integre el uso de OVA.
3. Implementar en los dos grupos de pregrado seleccionados, la propuesta de intervención pedagógica diseñada para el desarrollo de la Lectura Crítica, con el uso de OVA y sin el uso de OVA.
4. Identificar las diferencias en los resultados de las pruebas en Lectura Crítica para determinar la incidencia los OVA dentro de la propuesta de intervención pedagógica.

6. ANTECEDENTES

En los antecedentes para esta investigación se presentan en primer lugar los estudios más relevantes sobre la incidencia de Objetos Virtuales de Aprendizaje para el fortalecimiento de competencias en lectura y la escritura, especialmente para el desarrollo de la Lectura Crítica; y, en segundo lugar, se describen los antecedentes relacionados con investigaciones sobre la competencia en Lectura Crítica y la implementación de intervenciones pedagógicas de tipo discursivo a nivel universitario.

6.1 Estudios sobre la incidencia de OVA para el fortalecimiento de competencias en lectura y la escritura

En primer lugar, se buscaron investigaciones relacionadas con el uso de los OVA para el desarrollo de la Lectura Crítica, de las que encontramos solo una, realizada con estudiantes de undécimo grado en la ciudad de Bogotá:

Se trata de la tesis de grado titulada “Incidencia de los objetos virtuales de aprendizaje en el fortalecimiento de la lectura crítica” realizado por Gladys Cifuentes en el año 2018 en la Maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia. En esta investigación, la autora describe la incidencia de la aplicación de una estrategia didáctica con el uso de OVA en el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica en los estudiantes de grado 11° del colegio Nuevo Chile IED de la ciudad de Bogotá. Toma como base teórica los estudios de Cassany (2006) para la construcción de tres módulos: análisis del mundo del autor, análisis del género discursivo y análisis del lector y su interpretación. La metodología escogida fue la investigación - acción centrada en la observación y la reflexión en torno a la aplicación de un los OVA para el

fortalecimiento de la lectura crítica. Los resultados obtenidos fueron positivos al mostrar que los OVA influyeron en un acercamiento de los estudiantes a la lectura crítica, crearon interés, motivación y potenciaron la capacidad para enfrentarse al texto.

En este antecedente encontramos una cercanía con el objetivo de nuestra investigación, a la vez que un distanciamiento con las presuposiciones básicas de la lectura crítica planteadas en el marco teórico al no dar cuenta de los elementos enunciativos y argumentativos que planteamos como requisito para la lectura crítica y también hay diferencias en el diseño metodológico, puesto que consideramos que para la evaluar la incidencia de los OVA en la Universidad del Valle se debe llevar a cabo una investigación cuasi experimental para poder establecer un control de variables en grupos comparativos.

Luego encontramos las investigaciones relacionadas con la incidencia de Objetos Virtuales de Aprendizaje para el mejoramiento de la comprensión lectora, que en su mayoría se han realizado en los niveles educativos de primaria y secundaria. De ese grupo se seleccionaron tres trabajos que hacen parte de estudios de maestría en educación y que se consideran los más pertinentes en relación con esta investigación:

1. El primero es el estudio titulado “Objetos Virtuales de Aprendizaje para el mejoramiento de la comprensión lectora en la educación básica primaria”, realizado por Luz Beatriz Pérez García y Bleidys Marelbis Regino Orozco en la Maestría en Educación en la Universidad de la Costa en el año 2019. La investigación, basada en la teoría del constructivismo y del desarrollo cognoscitivo, tuvo como objetivo determinar los beneficios que el uso de los OVA para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria a través de un estudio cuantitativo de tipo descriptivo – explicativo, con un diseño cuasi experimental. La población estuvo constituida por 52

estudiantes de tercer grado de básica primaria de la Institución Técnica Agropecuaria de Luruaco, de los cuáles 26 pertenecieron al grupo control y otros 26 estudiantes hicieron parte del grupo experimental. Se utilizaron instrumentos de observación cuantificables mediante una escala de frecuencia de Lickert y un cuestionario pre-test y post-test con la finalidad de identificar el nivel de comprensión lectora de la población objeto de estudio. El análisis de los resultados se realizó con el programa SPSS, donde se pudo apreciar una notable diferencia entre los dos grupos, comprobando la efectividad y pertinencia del uso de los OVA en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

2. La segunda investigación se titula “Fortalecimiento de la comprensión lectora en niños y niñas del grado transición de 5 a 6 años en el Jardín Infantil Esopo, mediante la implementación de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA)”, realizado por Luz Dary Torres en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada en el año 2019. El objetivo de esta investigación fue analizar la comprensión lectora en niños y niñas en el grado transición del Jardín Infantil Esopo a partir de la implementación de un objeto virtual de aprendizaje, OVA. La propuesta pedagógica en la que se inserta el uso de este recurso educativo tecnológico está basada en el constructivismo, la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget y el aprendizaje significativo. Metodológicamente, se utilizó un enfoque de investigación acción en tres procesos: planeación, intervención y desarrollo, con un pre- test y el post- test, utilizando la tendencia como indicador de rigor, validez, y veracidad de los datos recogidos para analizar los diferentes niveles de la comprensión lectora, con el fin de determinar su influencia antes y después de la implementación. Los resultados confirman que el OVA ayuda al fortalecimiento de la comprensión lectora en su papel de elemento mediador del aprendizaje significativo.

3. El tercer estudio lleva por título “Estrategia didáctica basada en un Objeto Virtual de Aprendizaje para apoyar los procesos de comprensión lectora”, de los investigadores José Alexander Callejas y Miguel Antonio Méndez para la Maestría en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia en el año 2019. En este estudio se tuvo como objetivo principal la creación e implementación de una estrategia didáctica basada en un Objeto Virtual de Aprendizaje para apoyar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto del Liceo Nuevos Horizontes en la ciudad de Bogotá. Para la estrategia didáctica, que tuvo como marco de referencia la Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje (MICEA), se utilizó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo – explicativo que incorporó la observación, la aplicación de encuestas y la realización de test. Bajo el enfoque de la investigación - acción se implementó una serie de acciones para la transformación de prácticas educativas y la reflexión de los sujetos involucrados, en busca de favorecer desarrollo de habilidades comunicativas a través del uso de TIC. El resultado más importante se midió en términos de la valoración positiva por parte de los estudiantes participantes, lo cuales consideraron que el proceso de lectura por medio del Objeto Virtual de Aprendizaje es más interesante y genera mayor motivación.

Estos tres trabajos constituyen referentes cercanos a esta investigación al indagar la incidencia de los OVA en el mejoramiento de la lectura en diferentes propuestas pedagógicas y, además, se constituyen en un antecedente metodológico al situarse en estudios de carácter cualitativo con alcance explicativo en el que se integran los test como instrumentos para la medición de la incidencia de los recursos educativos en el desarrollo de competencias lectoras. También tiene relevancia el hecho de que en todos los estudios se hayan obtenido resultados positivos del uso de los OVA para el

mejoramiento de la comprensión lectora, esto sirve como una base para la hipótesis que planteamos en nuestra investigación, ya que nos permite anticipar un mejoramiento de las competencias por tratarse un recurso tecnológico motivador, pertinente y significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la población y al marco teórico existen diferencias significativas entre las investigaciones referenciadas y la que acá se plantea, puesto que nuestra investigación está situada en la Educación Superior y toma como población a los estudiantes de pregrado de la Universidad del Valle y, aunque se compartan algunos aspectos del marco teórico, encontramos diferencias importantes en la fundamentación desde la que se construyen las propuestas pedagógicas y didácticas.

En cuanto a las otras investigaciones, podemos decir de forma general que están centradas principalmente en el desarrollo de competencias lectoras, especialmente en primaria y secundaria, que pueden ser clasificadas en los siguientes grupos: (i) creación de ambientes de aprendizaje para lograr un nivel mayor en comprensión de lectura, (ii) diseño y creación de Objetos de Aprendizaje para ayudar en el desarrollo de la competencia en lectura, (iv) construcción de propuestas académicas en las que se insertan las TIC para mejorar algunas competencias en lenguaje y, por último, (v) estudios que se enfocan en la relación más amplia de la inclusión de recursos educativos para la innovación tecnológica y la calidad educativa.

6.2 Investigaciones sobre la competencia en Lectura Crítica y sobre Intervenciones pedagógicas a nivel universitario

En cuanto a los trabajos investigativos sobre la competencia en Lectura Crítica encontramos que se han desarrollado trabajos importantes por parte de investigadores de

instituciones como la Universidad del Valle, el Centro de Innovación Educativa Regional del Sur y la Red UNITWIN Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina. A continuación, se presentan los trabajos y sus aportes, de acuerdo al orden de importancia, para esta investigación:

1. El primer documento es el informe titulado “Análisis de resultados de las pruebas Saber Pro 2013 y 2014 en las competencias genéricas en lenguaje y propuesta programática”, (Martínez M. , Análisis de resultados de las Pruebas Saber Pro 2013 y 2014 en las competencias genéricas e lenguaje y propuesta programática, 2015) realizado en el año 2015 por el grupo de investigación GITECLE de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. En este trabajo de investigación se analizan los resultados de las pruebas Saber Pro de la Universidad del Valle en las competencias de Lectura Crítica y Comunicación Escrita en los años 2013 y 2014. El estudio demuestra que los resultados de los estudiantes de las distintas carreras están determinados por el capital cultural de los estudiantes, la educación y orientación del lenguaje a la que tuvieron acceso, y los requerimientos y el plan de estudios de los Programas Académicos en los que ingresan. De tal forma que, la investigación plantea la obligación misional de la Universidad del Valle en el fortalecimiento de las competencias en la Lectura Crítica y Composición Escrita a través de una propuesta curricular denominada POLIFONÍA, la cual se estructura en tres niveles del lenguaje desarrollados en Objetos Virtuales de Aprendizaje. De manera que, este es el antecedente más importante porque da origen a la propuesta de evaluar la incidencia de los OVA en el desarrollo de la competencia en Lectura Crítica al implementarlos en una Intervención Pedagógica de carácter discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje.

2. El segundo documento es el artículo de investigación titulado “Evaluación de la Lectura Crítica en el Nivel Superior” realizado en el año 2020 por la doctora María Cristina Martínez Solís y los magísteres Graciela Góngora Rodríguez y Ana Cristina Renza Coll, en el que se presenta los resultados parciales de la investigación de la evaluación en lectura crítica de textos argumentativos en estudiantes de maestría de la Universidad del Valle de la sede Cali. En esta investigación se utilizó una perspectiva teórica discursiva y dialógica según el Modelo de Dinámica Social Enunciativa – DSE- (Martínez Solís, 2001a; 2005; 2007a; 2007b) (Martínez M. C., 2013a; 2015c) y se realizó una prueba diagnóstica para la evaluar los cuatro niveles de lectura crítica: (i) textualidad, (ii) género discursivo y situación de comunicación, (iii) situación de enunciación y (iv) argumentación, con resultados preliminares en los que se muestra que los estudiantes de posgrado tienen dificultades para resolver adecuadamente las diferentes categorías de los niveles evaluados, ubicándolos en los niveles básicos y medios, lo que evidencia la necesidad de una propuesta curricular para el desarrollo de la Lectura Crítica en este nivel académico.

Esta investigación tiene un gran aporte al estudio que presentamos ya que las investigadoras validaron una prueba diagnóstica para evaluar la Competencia en Lectura Crítica que fue utilizada en nuestro trabajo y que sirvió de modelo para la construcción de la prueba final. Igualmente, los resultados analizados en el artículo de investigación sirvieron como un antecedente de la importancia del estudio que desarrollamos.

3. El tercer documento es el libro electrónico titulado “Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar” que se realizó con motivo de los 25 años de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, compilado por las doctoras María Cristina Martínez Solís, Elvira Narvaja de Arnoux y Adriana Bolívar en el año 2020. Se trata de una publicación conjunta que contiene catorce capítulos, cuatro

de los cuales se concentran especialmente en la lectura y la escritura crítica: “El Análisis del Discurso como lectura crítica e iniciación a la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales” de Elvira Narvaja de Arnoux, “La escritura del artículo científico en educación: una perspectiva discursiva, interaccional y crítica” de Adriana Bolívar, “Formación universitaria, lectores críticos y lectores expertos de la comunidad académico-profesional” de Virginia Orlando, y “Lectura crítica de textos multimodales: Las palenqueras de Cartagena en la industria del turismo colombiano” de Freddy Ávila Domínguez. Estas investigaciones sirven como un antecedente sobre la importancia de los estudios de la lectura crítica en Latinoamérica, entendiendo que es una competencia que determina la posibilidad de acceso al conocimiento y a la participación en las prácticas sociales y culturales de los individuos. Particularmente, se insiste en que se requiere entender e investigar la sociedad a partir de los discursos, en los que se manifiestan las relaciones de poder, la ideología y la reproducción cultural.

De manera que, este libro, en su dimensión Latinoamericana, pone de manifiesto la pertinencia de la investigación y el mejoramiento de los procesos de formación en lectura crítica, la importancia de la orientación discursiva y el aporte social que implica la educación de individuos con una conciencia crítica del lenguaje.

Con respecto a las investigaciones sobre intervenciones pedagógicas de tipo discursiva del lenguaje a nivel universitario, encontramos que las más pertinentes para esta investigación se desarrollaron en la Universidad del Valle ya que algunas de ellas presentan una orientación discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje, que toma como fundamento la Teoría Discursiva desarrollada en el Modelo de la Dinámica Social Enunciativa (Martínez M. C., 2013a), es decir que comparten el mismo marco conceptual de los OVA y la investigación que acá proponemos, además, presentan una metodología de carácter cualitativo con alcance explicativo en la que se utilizan pruebas

iniciales y finales como instrumento para determinar la incidencia de las propuestas pedagógicas en el desarrollo de competencias en lenguaje. Si bien es cierto que ninguno de los trabajos se centra en la Lectura Crítica, sí encontramos que se busca un proceso inferencial de tipo discursivo encaminado al desarrollo de una conciencia crítica del lenguaje.

Los documentos consultados varían en cuanto a su importancia para la formulación del presente estudio, bajo ese criterio se presentan a continuación:

1. El primero es el trabajo de investigación “Incidencia de una propuesta pedagógica desde la perspectiva discursiva e interactiva para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes universitarios” elaborado por Sonia Guerrero en el año 2016 en la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. En éste, la investigadora analiza la incidencia de una propuesta pedagógica desde la perspectiva discursiva e interactiva para el desarrollo del nivel argumentativo en estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Cauca. Toma como base teórica y metodológica el modelo de la DSE de Martínez (Martínez Solís, 2001a; 2005; 2007a; 2007b) (Martínez M. C., 2013a; 2015c) que resalta la importancia de formar sujetos críticos, analíticos y reflexivos a través de la comprensión y producción de textos argumentativos, y articula las perspectivas de la argumentación de analítica práctica de Stephen Toulmin, la retórica Chaim Perelman y la pragmadialéctica de Frans Van Eemeren a la teoría discursiva. Es así como, el trabajo de investigación de Guerrero se constituye en un referente en la creación de una propuesta de intervención pedagógica con una perspectiva discursiva del lenguaje desde el modelo de la DSE de Martínez y, específicamente, en el diseño metodológico para medir de forma objetiva la incidencia de una propuesta pedagógica. Tomamos como referencia su planteamiento y explicación experimental sobre la

aplicación de una Pre-prueba, una intervención pedagógica y una Pos-prueba. Al mismo tiempo, nos distanciamos en dos aspectos: en el enfoque basado en los esquemas argumentativos, ya que nuestra investigación busca el desarrollo de todos los niveles que constituyen la Lectura Crítica y en el eje central de nuestra investigación que gira en torno a la incidencia de los OVA en una propuesta de intervención pedagógica.

2. El segundo es el trabajo de investigación titulado “Incidencia de la comprensión y la composición de textos argumentativos orales y escritos en estudiantes universitarios a partir de una propuesta discursiva e interactiva”, elaborado por Beatriz Guerrero en el año 2008 en el marco de la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. En esta investigación se indaga la incidencia de un trabajo de aula de tipo discursivo - interactivo, mediante el análisis y la comparación de la competencia argumentativa de los estudiantes antes y después de una intervención pedagógica. La investigadora toma como base teórica el modelo DSE de Martínez y utiliza un diseño metodológico que consiste en la aplicación de una Preprueba, una intervención pedagógica en el aula y una Posprueba de tipo argumentativa. Los resultados de la intervención muestran que los estudiantes lograron mejorar sus competencias para comprender y analizar textos con un modo de organización argumentativa a la vez que desarrollaron una actitud crítica y reflexiva hacia todo lo que leen, escriben y discuten. De manera que, al igual que el antecedente anterior, esta investigación se convierte en un referente para nuestro estudio en términos de la construcción de su propuesta discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje, y del diseño metodológico que se establece en tres momentos: evaluación diagnóstica - implementación pedagógica – evaluación final. La diferencia con la investigación de Guerrero radica en que ella se centra en el desarrollo de competencias argumentativas, para lo cual construye instrumentos específicos para medir este nivel del lenguaje;

mientras que, aunque nuestra investigación tiene en cuenta la dimensión argumentativa, busca un alcance más amplio encaminado a la Lectura Crítica a partir del uso de los OVA.

3. El tercer trabajo de investigación es “Incidencia de una propuesta pedagógica enunciativa y dialéctico-crítica del discurso para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de educación media en una institución educativa oficial de ladera de la ciudad de Cali”, realizado por Carlos Andrés Tascón Álvarez en la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle en el año 2016 (Tascón, 2016). En este trabajo, el investigador se centra en el análisis de la incidencia de una intervención pedagógica desde la perspectiva enunciativa y de la dialéctica crítica del discurso en el desarrollo de la argumentación en los estudiantes de grado once de una Institución Educativa oficial de Cali. El estudio se desarrolla a través de una prueba inicial, la implementación de una propuesta pedagógica y una prueba final. En este trabajo se recorre y analiza detalladamente cada uno de los niveles del lenguaje que permiten llegar a un acercamiento enunciativo y dialéctico-crítico del discurso. Los resultados muestran que hubo avances notables en torno a la adquisición y uso de las herramientas argumentativas articuladas en el modelo de la Dinámica Social Enunciativa y en el uso social del lenguaje por parte de los estudiantes, mejorando de forma significativa su sentido crítico. En este sentido hay un acercamiento a la propuesta de nuestra investigación en el desarrollo de la competencia crítica, en el marco teórico y en los tres momentos de la investigación. La diferencia principal radica en que nuestro objeto de estudio son los OVA y que el objetivo es el desarrollo de la Lectura Crítica.

El principal aporte de los tres trabajos de investigación citados anteriormente es que logran demostrar que una intervención pedagógica de tipo discursiva del lenguaje e

interactiva del aprendizaje con el uso del modelo DSE de Martínez en resulta efectiva en el desarrollo de una conciencia crítica del lenguaje. Esto se debe a que se parte de las categorías que se requieren para lograr las inferencias discursivas necesarias en el análisis de los textos y para la comprensión de la dimensión enunciativa del lenguaje, que en el caso de las investigaciones referenciadas se desarrollan para el análisis de textos con un modo de organización argumentativa. De igual forma, la indagación en los trabajos mencionados nos lleva a establecer que la investigación que presentamos adquiere su mayor relevancia y novedad en cuanto a que se busca analizar la incidencia de los Objetos Virtuales de Aprendizaje al integrarlos en una intervención pedagógica para el desarrollo de la Lectura Crítica en estudiantes de pregrado en la Universidad del Valle.

7. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

La presente investigación sobre la incidencia de los OVA en el desarrollo de la Lectura Crítica toma como referente la Teoría Discursiva de Bajtín (Bajtin, El problema de los géneros discursivos. En estética de la creación verbal , 1999) integrada coherentemente en el modelo de la Dinámica Social Enunciativa (DSE) de Martínez (2015), quien plantea la pertinencia de emplear las categorías del Análisis Crítico del Discurso (ACD) en el ámbito académico y el desarrollo de un nivel argumentativo a partir de las propuestas teóricas de la nueva retórica de Perelman, la práctica-analítica de Toulmin y la pragmadialéctica de Van Eemeren.

Desde esta perspectiva se construye la propuesta de intervención pedagógica encaminada a que los estudiantes desarrollen una competencia en Lectura Crítica, que amplíe su mirada más allá de los saberes disciplinares, en la que se logre el desarrollo de la capacidad de “identificar y discernir los posicionamientos que se transmiten en los textos y una actitud crítica para cuestionar, cuestionarse y deliberar” Martínez (2015, p.41).

De manera que, la Intervención Pedagógica con el uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) presenta las siguientes características:

1. Es de tipo social:

Se trata de una teoría mediadora de la producción de sentido que inscribe el lenguaje en una dimensión dialógica y explora el papel activo del intercambio verbal y su unidad discursiva (el enunciado) en la generación de procesos graduales de generalización. (Martínez, 2015, p.12)

2. Es discursiva – interactiva del lenguaje y del aprendizaje:

Se busca una coherencia entre una teoría discursiva del lenguaje y una teoría interactiva del aprendizaje, las cuales se relacionan con el desarrollo y la formación analítica y crítica de un ethos justo, ponderado y solidario, que se corresponde con la construcción integral del sujeto desde una perspectiva socio histórica y cultural más pertinente para nuestro contexto. (Martínez, 2015, p. 8)

3. Privilegia un abordaje Crítico de los textos:

“Desde el ACD (Análisis Crítico del Discurso) se ofrecen a los estudiantes las herramientas para identificar las Formaciones Ideológicas de Discurso que subyacen a los textos, y que sirven a la reproducción cultural”. (Martínez, 2015, p. 9)

En el marco de este teórico inicial, consideramos que es fundamental la integración de los avances tecnológicos en la enseñanza del lenguaje para el desarrollo de la Lectura Crítica, teniendo en cuenta que los estudiantes conviven con nuevas formas de acceso al conocimiento y a la información que se han convertido en parte del funcionamiento cotidiano de las sociedades y que avanzan rápidamente para ser cada vez más sofisticadas. Esto requiere, como señala Martínez (2015, p.6), no solo de una integración coherente de las nuevas tecnologías para su aprovechamiento en la educación, sino que deben ser identificadas y analizadas a través de evaluaciones en contexto y no tan solo asimiladas sin ninguna reflexión científica.

7.1 La noción de Lectura Crítica

En la búsqueda de la incidencia de los OVA en el desarrollo de la Lectura Crítica, encontramos que existen diferentes concepciones de la lectura y de las formas de leer que han sido resignificadas a través del tiempo debido a la transformación de la

ciencia y de las sociedades. En el estudio del lenguaje podemos distinguir tres concepciones tradicionales: la lingüística, la cognitiva y la sociocultural. En la primera, se considera que el significado del texto es único, estable y objetivo, de forma tal que, los lectores están llamados a comprenderlos de la misma forma y obtener el mismo significado. En la segunda, se concibe la lectura como una construcción de significados que requieren de un proceso constructivo e inferencial, lo que implica la construcción de hipótesis acerca del texto, y se centra en la interacción entre el texto y el lector; en este enfoque el significado se establece a partir de los procesos cognitivos de la mente del lector y de su conocimiento del mundo. En la tercera, se tiene como centro los aspectos sociales y culturales de los grupos humanos, lo que determina que la comprensión se construye en la interacción social y que toda construcción mental tiene origen social. En este sentido, la lectura se constituye como una práctica social y cultural, históricamente situada.

En el enfoque lingüístico, la Lectura Crítica no tiene cabida, ya que trata de reconstruir de forma inequívoca lo expuesto en los textos. En el enfoque cognitivo, la Lectura Crítica se sitúa en los procesos mentales superiores y se concibe como parte del desarrollo del pensamiento crítico, por medio del cual se logra la identificación de intenciones, la valoración de los contenidos y la elaboración de opiniones razonadas. En el enfoque sociocultural, la Lectura Crítica comprende que el significado y el sentido de los discursos se construyen en el marco de un contexto social, cultural e histórico y que, por lo tanto, el discurso está impregnado de una cosmovisión del mundo: la cultura, los valores, las creencias y los intereses del grupo en el que se ha gestado.

En esos enfoques se han construido diferentes nociones de la Lectura Crítica que a su vez han encontrado su fundamento epistemológico en distintas escuelas de pensamiento y teorías en las que se ha llevado a cabo un desarrollo de la orientación crítica en sus estudios. Dentro de las más reconocidas están las siguientes:

1. La Escuela de Frankfurt, conformada por investigadores como Theodor Adorno, Walter Benjamín, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Oskar Negt o Hermann Schweppenhäuser, Erich Fromm, Albrecht Wellmer y Axel Honneth, que se adherían a las teorías de Hegel, Marx y Freud, y que desarrollaron la Teoría Crítica en la que se propone que el conocimiento está mediado por la experiencia del sujeto, como también por su contexto histórico, político, económico y social, por lo que los intereses teóricos y no teóricos influyen en la forma en que se organiza, forma y constituye el conocimiento.

2. El Post-formalismo Ruso: El Círculo de Bajtín, que toma como base los principios de la poética formalista relacionados con principios sociológicos de raíces marxistas. Su principal representante fue Mijaíl Bajtín, que trabajó con un grupo de amigos conformado por Matvej Isaevitch Kagan, Pavel Nikolaevich Medvedev, Lev Vasil'evich Pumpjanskij e Ivan Ivanovich Sollertinskij, lista que en algunas ocasiones incluye a Valentin Nikolaevich Voloshinov. Sus ideas y estudios son amplios y abarcan fundamentalmente tres ámbitos: una teoría del sujeto (contra el psicoanálisis freudiano), una teoría del lenguaje (contra la lingüística estructural) y una teoría literaria (contra el Formalismo).

3. La Pedagogía Crítica, con representantes como Freire, Giroux y McLaren, que postularon un cuestionamiento de las formas de subordinación e inequidad social y el desprecio por la reproducción cultural hegemónica en la escolarización; de manera que, la educación se presenta como una práctica política y sociocultural para la liberación.

4. El Análisis Crítico del Discurso (ACD), que es un campo metodológico interdisciplinario relacionado con la Lingüística Crítica (LC), desarrollado por autores como Teun van Dijk, Norman Fairclough, Ruth Wodak, María Cristina Martínez, Theo van Leeuwen, Gunther Kress, Christina Schäffner, Roger Fowler, Mary Talbot,

Siegfried Jäger y Robert Hodge, los cuales presentan diversos enfoques en los que analiza críticamente la lengua en uso dentro de un contexto social, histórico y cultural, y las relaciones entre lenguaje, poder e ideología.

5. El Postestructuralismo, un movimiento cuyos principales representantes son Foucault, Lacan, Derrida, Deleuze y Butler, quienes gestan una nueva forma de estudiar cómo se produce el conocimiento a la vez que presentan una crítica a las premisas estructurales. Sostiene que la historia y la cultura condicionan inevitablemente el estudio de las estructuras sociales, por lo que siempre existen sesgos y malas interpretaciones. Por lo cual, para comprender un objeto, por ejemplo, un texto, es necesario estudiarlo reconociendo los sistemas de conocimiento que produjeron el objeto.

6. Los Estudios de Literacidad, en las que se sitúa la Literacidad Crítica, que se concibe como un proceso de reflexión de las prácticas letradas en las que se reconocen las relaciones de poder y discurso, fundamentada en los postulados de la Escuela de Frankfurt, la Pedagogía Crítica, los estudios de Análisis Crítico del Discurso (ACD), el pensamiento postestructuralista y la Lingüística Sistémico-Funcional.

Por lo tanto, la Lectura Crítica puede ser conceptualizada y llevada a la práctica de diferentes maneras, ya que depende de los enfoques y las corrientes de pensamiento teóricas y metodológicas que la fundamentan. Esto ha derivado en múltiples nociones con variaciones relativas que resultan importantes cuando se constituyen en el fundamento pedagógico de una propuesta educativa.

En este sentido, encontramos que los fundamentos más tradicionales para la conceptualización de la Lectura Crítica se establecen a partir de la Pedagogía Crítica, la Literacidad Crítica y el Análisis Crítico del Discurso. En la Pedagogía Crítica se presenta una propuesta que tiende a la formación integral de las personas, la cual

incluye un abordaje crítico de los textos. Por lo que Giroux (1988) presenta dos características principales del ‘pensamiento crítico’: el primero es que el conocimiento se entiende como un medio para problematizar constantemente los hechos y no como un fin en sí mismo, y el segundo es que todos los conocimientos comprenden un conjunto de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que es fundamental interpretar la diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico. Por su parte, la Literacidad Crítica concibe la práctica de la lectura como una actividad que permite leer más allá de lo evidente en el texto, en la que se hace un análisis de la cultura y sus particulares, develando ideologías y formas de manipulación, por lo que se pretende desarrollar “la capacidad de analizar los usos lingüísticos en contexto y de poder relacionarlos con diferentes aspectos del conocimiento del mundo (los posibles propósitos de los autores, los diferentes puntos de vista, etc.)” (Cassany, 2006, p. 129). En cuanto al Análisis Crítico del Discurso (ACD) tenemos que se estudia el lenguaje en relación con la ideología en procesos sociales y la estructura social (Fairclough y Wodak, 2000), concibiendo el discurso como una práctica socio-histórica, que no solo refleja o representa entidades y relaciones sociales, sino que las construyen o constituyen, dando origen a la reproducción cultural y la legitimación de prácticas y relaciones de poder.

Frente a este panorama, consideramos que para el desarrollo de la Lectura Crítica se requiere un fundamento teórico y práctico que no solo permita el análisis de fenómenos discursivos que inciden en la sociedad, sino que otorgue “los recursos necesarios para desarrollar programas centrados en los que se ha denominado la “toma de conciencia crítica del lenguaje” (Fairclough, 1992, citados por Fairclough, 1995, p.221). Para lograr ese objetivo debemos tener **de** un marco conceptual que tenga una tradición comprobada en los estudios del lenguaje y que sea adaptable teórica y metodológicamente para el desarrollo de la toma de una conciencia crítica del lenguaje

dentro de las Instituciones Educativas a través de la lectura. Además, que provea e incentive la posibilidad de hacer análisis de los discursos sociales para cuestionar y cuestionarse, incluyendo el “hacer análisis reflexivos acerca de las prácticas de dominación implícitas en la transmisión y el aprendizaje del discurso académico”, así como también, el poder “involucrar a los estudiantes en la lucha para desafiar y cambiar esas prácticas” (Fairclough, 1995, p.222). En ese sentido, consideramos que el ACD constituye campo de estudio metodológico interdisciplinario desarrollado, conveniente y pertinente, que promueve la conciencia crítica del lenguaje y provee un conjunto de recursos sólidamente elaborados para el análisis y la identificación de las formaciones ideológicas del discurso que subyacen a los textos y que sirven a la reproducción cultural.

De manera que, en esta investigación la Lectura Crítica toma como fundamento del lenguaje la Teoría del Discurso con una enfoque sociocultural según las concepciones de Bajtín (1999) y Vygotsky (1995), y el marco metodológico del Análisis del Discurso (ACD), particularmente de van Dijk y de Fairclough, que se integran coherentemente en el Modelo de la Dinámica Social Enunciativa de Martínez, según el cual, el lenguaje se constituye como una “interfaz para la reproducción cultural, y por medio de éste se manifiestan dinámicas institucionales con sus correspondientes estructuras de poder y sus ideologías” (Martínez, 2015, p.9).

Desde este fundamento teórico, la palabra o lenguaje en uso es considerado como el elemento que da forma a múltiples manifestaciones de interacción social susceptibles de ser analizadas e interpretadas, principalmente en el marco de la educación.

Así lo manifiesta Halliday (2001) cuando afirma que:

No puede haber un hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social, constituyen un concepto unido que necesita comprenderse e investigarse como un todo. Reconocerlo no es un mero ejercicio académico, toda la teoría y toda la práctica de la educación dependen de ello, y no es exagerado sugerir que parte de nuestros fracasos en los últimos años -el fracaso de la escuela a hacer frente a la contaminación social - puede tener origen en la falta de un conocimiento profundo de las relaciones entre la lengua y la sociedad: específicamente de los procesos lingüísticos mediante los cuales un organismo humano se transforma en un ser social. (p.10)

Por lo cual, las instituciones educativas se constituyen en un escenario donde los estudiantes pueden ser formados como sujetos sin conciencia de la forma como opera el lenguaje en la reproducción cultural, ideológica y de poder, o ser formados como sujetos con una conciencia crítica del lenguaje que les permita analizar e interpretar los distintos escenarios de interacción, es decir, “las maneras en que el poder y la dominación operan a través de los textos, y en la comunicación cotidiana.” (Martínez, 2015, p. 9). Es así como, el Análisis Crítico del Discurso aplicado en la Lectura Crítica posibilita la segunda opción, es decir, ofrece a los estudiantes “las herramientas para identificar las formaciones ideológicas de discurso que subyacen a los textos, y que sirven a la reproducción cultural.” (Martínez, 2015, p. 9).

Una Lectura Crítica de esta naturaleza tiene las siguientes implicaciones:

El desarrollo de la capacidad de analizar los diferentes planos discursivos, así como las diversas formas de manifestación de los niveles de la construcción arquitectónica del discurso; conocerlos y apropiarlos posibilita el acceso a los principios que permitirán descubrir la cara oculta de los discursos y las fuerzas y

tensiones sociales que en ellos se presentan. Tomar conciencia de la intertextualidad en el discurso, de la heterogeneidad discursiva permite superar el modelo puramente estructural para llevar al estudiante a un trabajo simbólico de naturaleza cada vez más compleja. Martínez (2015a, p. 43)

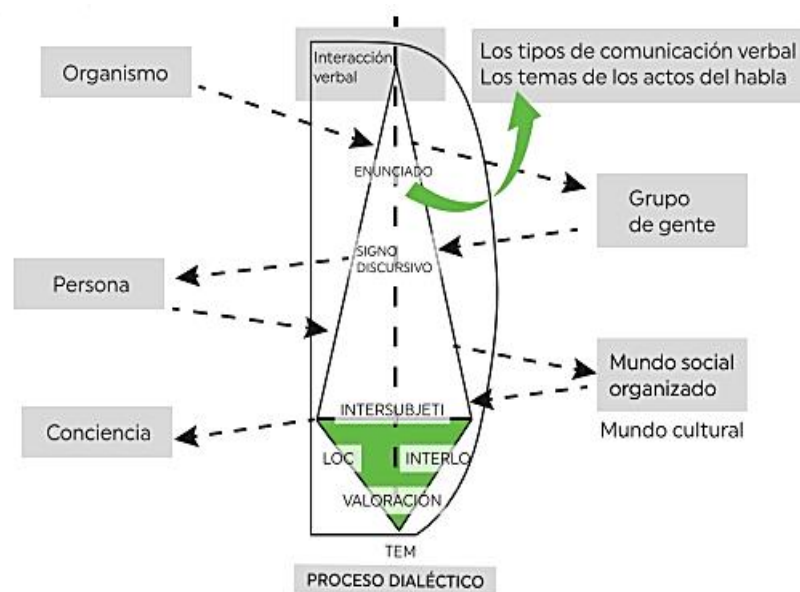
Hablamos entonces de una Lectura Crítica que sobrepasa todo tipo de lectura en la que no se tiene en cuenta la naturaleza, configuración y función de los discursos en el plano social, y que no lleva hacia un dominio discursivo voluntario e intencional, es decir, hacia una “pérdida de la inocencia” (Martínez,, 2005) a través del desmantelamiento de los niveles estructurales del texto y de la toma de conciencia de la ocurrencia simultánea e interactiva de los diferentes niveles del discurso.

De manera que, partimos de la presuposición de que las formas de reproducción cultural y de dominación en lenguaje no son evidentes, sino que se entrelazan hábilmente en los discursos como parte de un propósito persuasivo, por lo cual es necesario contar con los elementos de análisis adecuados para develarlas. Lo que conlleva a que una educación que desarrolla una perspectiva crítica del discurso debe implementar una pedagogía que incentive “las capacidades de los sujetos para una crítica del lenguaje, incluyendo las capacidades para un análisis reflexivo del proceso educacional mismo” (Faircloughn, 1995, p. 221).

En este enfoque, la unidad de análisis es el enunciado (Bajtin, 1999) que “trasciende el concepto de sistema lingüístico aislado, para ubicarse como hecho social, ya que en su seno se configuran las jerarquías y los roles en los que nos relacionamos unos con otros” (Martínez, 2015, p.10). De esta manera, su estudio permite la construcción reflexiva para la formación de sujetos conscientes de la realidad social, capaces de influir en ella.

A partir de esa comprensión, Halliday propone un esquema básico en el que se muestra la relación del lenguaje con la construcción del sujeto social, el cual Martínez ha reconfigurado, integrando la propuesta de Bajtín, para hacer un esquema complejo de la construcción de los sujetos sociales en las interacciones del lenguaje:

Figura 1. Construcción de sujetos sociales en las interacciones del lenguaje



Nota: Integración de Halliday y Bajtín

Fuente: (Martínez, 2015, p. 11)

Este componente social del discurso del que hemos venido hablando, conlleva a una característica que es necesario hacer explícita: lo dialógico. Esto implica que la construcción del sentido y del sujeto social fluye en la relación e intercambio con los otros. Se trata de un proceso que construye una interiorización de lo social y cultural que determinará la relación de los sujetos con el mundo. Son, entonces, intercambios que se dan entre lo interno y lo externo, y que se construye en los enunciados.

A partir de estos elementos el discurso se encuentra como el factor mediador en la triada: Sociedad - Discurso - Subjetividad, tal como los propone Martínez (2015) en el siguiente esquema:

Figura 2. Sociedad - discurso -subjetividad



Nota: relación dinámica entre triada Sociedad-Discurso-Subjetividad

Fuente: (Martínez, 2015, p.12)

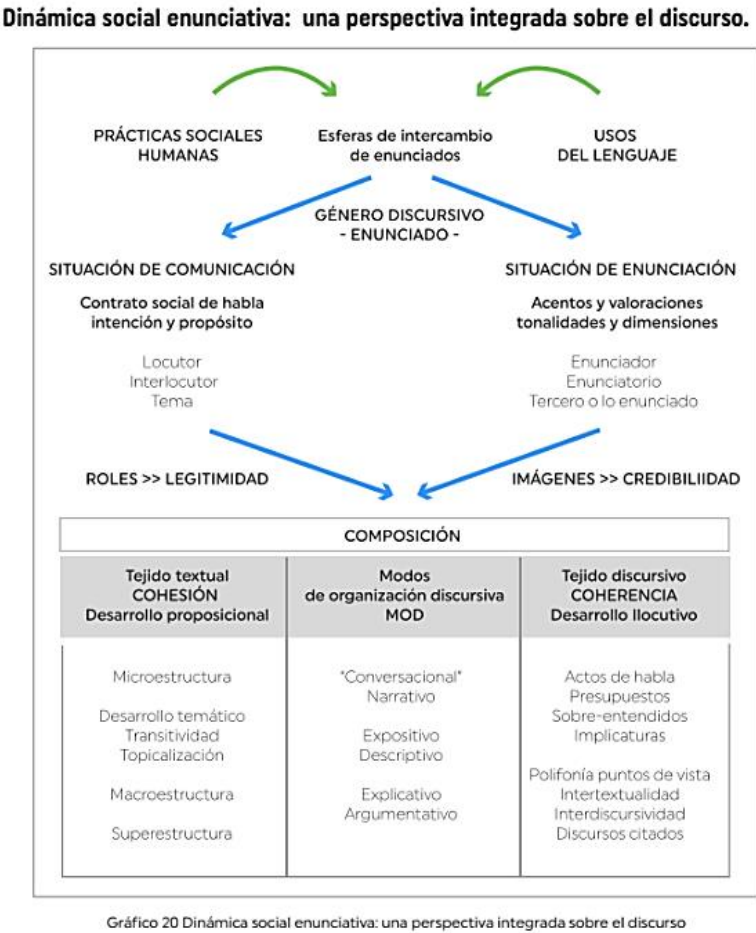
Es decir que, como lo sustentan Bajtín y Vygotsky, “la relación intersubjetiva es el elemento funcional significativo que permite la síntesis de la relación entre la organización compleja de lo real y lo discursivo” (Martínez, 2015, p.12).

7.2 El modelo de la Dinámica Social Enunciativa

El modelo teórico metodológico en el que se basa esta investigación, que es coherente con el fundamento epistemológico de los OVA, es el de la Dinámica Social Enunciativa (Martínez, 2001; 2005; 2007a; 2007b) (Martínez, 2013; 2015a), que se construye a partir de la integración de “los saberes avanzados sobre las ciencias del lenguaje y en particular sobre los textos, el análisis de los discursos, el análisis crítico del discurso y la argumentación. Un modelo que como bien dice Fairclough (1992), sea adecuado teóricamente y pueda ser utilizado en la práctica” (Martínez, 2015, p.42). Es

así como, Martínez toma los elementos de la teoría discursiva y los integra en el modelo DSE que se presenta de la siguiente manera (Martínez, 2015a):

Figura 3. Dinámica social enunciativa



Fuente: (Martínez, 2015, p. 44)

Como se observa, Martínez identifica el enunciado como la unidad central de análisis de los discursos que se configuran en las esferas sociales de interacción humana. En el enunciado se construyen y relacionan los roles socio institucionales de los sujetos discursivos con la creación de sus imágenes que confluyen en la composición del tejido textual - cohesión, los modos de organización discursiva y el tejido discursivo – coherencia. Martínez distingue entre texto y discurso, siendo el

primero un conjunto de proposiciones que se relacionan a través de marcas y lazos formales que establecen la cohesión textual, mientras que, el segundo se considera el producto de la interacción entre el locutor y el interlocutor en condiciones reales o supuestas, lo cual refleja su naturaleza social y la convergencia entre el individuo y la sociedad. Por lo que, la coherencia se refiere a la función que los contenidos del texto están desempeñando y la forma como se les relaciona en ocasión del uso social, de manera que son evidenciables a nivel discursivo.

La construcción del tejido textual, en el que se construye la cohesión de los textos, está compuesta por tres unidades semánticas diferenciables que son la microestructura, la macroestructura y la superestructura. Martínez se basa en la propuesta de Van Dijk (Van Dijk, 1983) para la conceptualización de estos niveles textuales que el lector debe conocer para comprender la propuesta organizativa de los textos. La microestructura del texto es una unidad semántica que “se entiende como una red de proposiciones interconectadas donde tales interconexiones están apoyadas en correspondencias y relaciones correferenciales.” (Martínez *et al.*, 2004, p.24,25); está constituida por las relaciones referenciales y las relaciones léxicas que componen el texto, de manera que, se trata de la cadena de proposiciones que forman la cohesión o linealidad textual. La macroestructura del texto hace referencia, en palabras de Van Dijk (Van Dijk, 1983), a “las estructuras globales de un texto” o “representaciones abstractas de la estructura global del significado de un texto” (p.55). En consecuencia, en la macroestructura se encuentra la identificación del tema y asunto principal que se presenta en una parte o en todo el texto a través de una serie de estrategias denominadas por Van Dijk (1983) como macrorreglas: supresión, en la que se omite la información que no es relevante para la interpretación del texto; selección, por medio de la que se elige la información relevante dentro del sentido global del discurso; generalización, en la cual se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas, extrayendo lo

que es común; e integración, en la que se construyen relaciones en la menor cantidad de conceptos constitutivos. La superestructura, según Martínez (2002), es un tipo de esquema organizativo abstracto que establece el orden global de un texto en partes o categorías identificables. Tal como señala Van Dijk (1983), “las superestructuras determinan el orden global de las partes del texto [...] es una especie de esquema al que el texto se adapta” (p. 143), por lo que “caracterizan los tipos de textos; así gracias a ellas podemos identificar un cuento, un ensayo, una noticia o un reporte de investigación son reconocidos como tales” (Martínez *et al.*, 2004, p. 56).

De manera que, cada una de estas unidades semánticas son esenciales para la comprensión de los textos y suponen una condición para la realización de la Lectura Crítica. La siguiente Tabla, presenta una síntesis del Nivel Textual:

Tabla 1. Textualidad

Nivel 1: Textualidad				
Texto	Microestructura		Macroestructura	Superestructura
No. Pág. Título	Relaciones léxicas	Relaciones referenciales	Macro reglas	Organización global del texto
()				
()				

Por su parte, el Género Discursivo se constituye por el uso del lenguaje en un ámbito de práctica social situado (pedagógico, científico, político, jurídico) donde se establece un contrato social de habla en el que se determina un Propósito “inscrito en el enunciado del género discursivo particular: en el género periodístico, informar; en el publicitario, vender; en el jurídico, defender o acusar; en el político, proponer” (Martínez, 2013, p. 8). En el Género Discursivo se construyen unos Tipos de Textos que

a través del tiempo se comportan como formas típicas de estructurar el discurso (por ejemplo, en el género periodístico encontramos la noticia, la carta del lector, la crónica), en los que se presenta un modo de organización discursiva particular (argumentativo, explicativo, expositivo, narrativo), generalmente heterogéneos, pero con un Modo de Organización predominante, que se escoge de acuerdo al propósito del Locutor.

De allí que podamos decir que en el enunciado de los distintos géneros discursivos se construye simultáneamente la Situación de Comunicación y la Situación de Enunciación:

El enunciado de un género discursivo es “como un puente lanzado” entre la Situación de Comunicación con sus componentes Locutor, Interlocutor y Tema fundamentado en un contrato social de habla que define los roles socio - institucionales y discursivos de los sujetos y la Situación de Enunciación igualmente con sus componentes Enunciador, Enunciatario y Tercero o Lo enunciado que corresponde al desdoblamiento de los sujetos a través de imágenes igualmente discursivas donde se muestran los grados de alejamiento y de cercanía entre ellos y de éstos con el Locutor en términos de Aliado, Oponente o Testigo. (Martínez, 2015a, p. 45).

En cuanto a la Situación de Comunicación, se construye en el espacio discursivo semántico en el que se ponen en escena las relaciones de fuerza social, jerarquía y poder de los sujetos discursivos. En este nivel se establecen los roles socio - institucionales y discursivos que se presentan en el enunciado. Está compuesta por el Locutor, definido como “la voz responsable del género y (quien) representa el primer posicionamiento estratificado inscrito en el enunciado” (Martínez, 2013, p. 30), el Interlocutor, concebido como “la voz co-responsable de quien se espera una respuesta activa y que

está siendo considerado a través del propósito enunciativo del género discursivo, del ‘contrato social de habla’ (Martínez, 2013, p. 31), y el Tema, que es el asunto que se presenta. Así encontramos que dentro de los roles pueden aparecer correspondencias como –jefe/empleado, profesor/estudiante, periodista/público, publicista/cliente– en relación con un tema.

La siguiente Tabla, integra estos dos niveles:

Tabla 2. El Género discursivo y la Situación de Comunicación

Nivel 2: El Género Discursivo y la Situación de Comunicación					
Texto	Género Discursivo	Estatus socio-discursivo de los Participantes – Interactividad			Tipo de texto
No. Pág. Título	Contrato social de habla	Locutor Intención	Interlocutor Propósito	Tema Privilegiado	Lugar de difusión
()					

Fuente: Tomado de Curso virtual de Comprensión y producción textual Cátedra

Unesco Lectura y Escritura, por Martínez, 2006.

El siguiente plano presentado en la DSE es la Situación de Enunciación en la que “se construye el proceso de regulación simbólica, la gran heterogeneidad de puntos de vista y de imágenes de sujetos discursivos” (Martínez, 2013, p. 32). De ahí que la Situación de Enunciación sea el escenario donde se crean las imágenes de los sujetos discursivos, sus valoraciones y sus puntos de vista. Está compuesta por el Enunciador, los Enunciarios y el Tercero (o el Otro). Esta co-presencia de distintas voces en un enunciado es denominada como polifonía, en las que se distinguen posiciones distintas con respecto a lo tratado:

Las voces integradas son las manifestaciones de la estratificación social, responden a los posicionamientos claramente diferenciados que se realizan de manera simultánea en un Género Discursivo específico, las voces no se solapan, se distinguen unas de otras. Esta polifonía e interrelación entre las voces corresponde a la integración semántica de la estructura social como parte del encuentro de tres contextos axiológicos diferenciados y jerarquizados a través de las voces en el enunciado –locutor, interlocutor, voz ajena invitada o el tema–. (Martínez, 2013, p. 31)

Entendiendo la enunciación de esta manera, se logra diferenciar los puntos de vista presentes en un discurso, que se constituyen como Enunciadores. Por lo tanto, “la comprensión del enunciado consistirá en encontrar con cuál de los puntos de vista se identifica el locutor” (Martínez, 2013, p. 32). Del mismo modo, en este plano es donde se construyen las imágenes de los sujetos discursivos convocados en el discurso:

La presentación del interlocutor como aliado, oponente o testigo correspondería a su imagen en términos de Enunciatario, la cual surge de la interrelación entre locutor e interlocutor y la valoración que el primero realiza sobre el segundo desde su posicionamiento axiológico o el punto de vista asumido y los otros propuestos en el enunciado. El Enunciatario resulta también de la entonación o acento general que se le imprime al género discursivo –irónico, indignado, burlón, de perplejidad, de alabanza. (Martínez, 2015a, p. 32)

De modo que en la Situación de Enunciación se identifican los puntos de vista con su carga ideológica, las relaciones de fuerza social y la credibilidad del locutor en

términos de enunciador. Es así como, en la siguiente Tabla se distinguen las categorías para el análisis de este plano discursivo:

Tabla 3. La Situación de Enunciación

Nivel 3: La Situación de Enunciación			
LOCUTOR: voz responsable del enunciado			
Texto	Relación entre los protagonistas del enunciado – Intersubjetividad e Intertextualidad		
No. Pág. Título	ENUNCIADOR Rol Asumido	ENUNCIATARIO Rol asignado	EL TERCERO LO ENUNCIADO Rol Interpretado
()			

Fuente: Tomado de Curso virtual de Comprensión y producción textual Cátedra

Unesco Lectura y Escritura, por Martínez, 2006.

La forma como se establecen las relaciones de fuerza social en la Situación de Enunciación se mide a través de las Tonalidades en las que se señala “la interrelación entre las imágenes por el tipo de distanciamiento –proximidad/lejanía– entre los sujetos discursivos, el grado de formalidad, de familiaridad, de intimidad” (Martínez, 2015a, p. 33) manifestadas en los tipo de actos de habla, clasificados en la teoría de Austin (Austin, 1991) y Searle (Searle , 1994), que se realizan en el discurso.

Estas Tonalidades pueden ser de tres tipos:

- Tonalidad Apreciativa: que corresponde a la mirada evaluadora que el locutor como enunciador dirige hacia el tercero y se manifiesta a través de “actos de habla de aprecio, de respeto, de sumisión, de crítica” (Martínez, 2013, p. 9)

- Tonalidad Predictiva: que corresponde a la relación de cercanía y orientación social del locutor hacia el enunciatario y se manifiesta a través de “actos de habla directivos –recomienda, aconseja, sugiere, solicita, etc.– o apelativos –amenaza, critica, refuta, fastidia, provoca, atemoriza–” (Martínez, 2013, p. 10).
- Tonalidad Intencional: que corresponde a la manera como el locutor contempla al enunciadador o a los enunciadadores para “convencer, informar, persuadir” “por medio de actos de habla de tipo asertivo, comisivo o declarativo” (Martínez, 2013, p. 10).

A partir de la identificación de las Tonalidades, se pueden evidenciar las interacciones sociales entre los sujetos discursivos y las orientaciones del discurso. De manera que, se establece la siguiente rejilla de categorías para la identificación del valor de jerarquía y el grado de intimidad (Bakhtine & Volovhinov, 1981, p. 213) entre los sujetos discursivos:

Tabla 4. Las Tonalidades

Las Tonalidades			
Texto	Acto de valoración entre los protagonistas y tonalidad enfatizada		
No. Pág. Título	INTENCIONAL Desde la perspectiva del Yo	PREDICTIVA Con relación al Tú	APRECIATIVA Con relación al Otro
(+)	<i>(Actos de habla)</i>	<i>(Actos de habla)</i>	<i>(Actos de habla)</i>
(-)	<i>(Actos de habla)</i>	<i>(Actos de habla)</i>	<i>(Actos de habla)</i>

Fuente: Tomado de Curso virtual de Comprensión y producción textual Cátedra Unesco Lectura y Escritura, por Martínez, 2006.

En cuanto a las dimensiones argumentativas, la Dinámica Social Enunciativa propone analizar las imágenes de los sujetos discursivos en términos de valores, saberes y emociones. En este sentido, los argumentos que utiliza el Locutor como Enunciador tienen el propósito de convencer o persuadir a los Enunciatarios frente al Tema propuesto. Las tres dimensiones son autónomas en términos de la identidad de los sujetos, pero se construyen de modo interaccional en el Enunciado (Martínez, 2007b), siendo posible que se realice en los tres, de modo que “de un Enunciador se puede presentar su dimensión Razonadora, Axiológica o Ética, o Pasional. Igual ocurre con el Enunciatario y con el Tercero” (Martínez, 2007b, p. 19). Desde esta perspectiva es posible develar las formas argumentativas: emotiva, racional y axiológica que predominan en el discurso y la manera como se asocian a los sujetos discursivos.

Por tanto, no se trata solo de encontrar las relaciones entre los argumentos y la conclusión sino de entender la orientación argumentativa, su relación con la dimensión que se construye de los sujetos y su orientación discursiva.

A continuación, presentamos la rejilla de análisis de este nivel:

Tabla 5. Las dimensiones del sujeto tridimensional

Nivel 4: Las dimensiones del sujeto tridimensional			
Texto	Dimensión semántico-discursiva valorizada		
No. Pág. Título	DIMENSIÓN ÉTICA Ser honesto	DIMENSIÓN EMOTIVA Ser solidario	DIMENSIÓN COGNOSCITIVA Ser racional

Fuente: Tomado de Curso virtual de Comprensión y producción textual Cátedra

Unesco Lectura y Escritura, por Martínez, 2006.

Estas dimensiones del sujeto: emotiva, racional y axiológica, se relacionan con las tres perspectivas más reconocidas de la argumentación (Martínez, 2015):

- la Retórica desarrollada por Perelman, que se orienta “hacia la búsqueda de la adhesión y que, por tanto, destaca los valores y las jerarquías de valores o los afectos del auditorio” (p. 76). De manera que, Perelman ofrece la clasificación de los argumentos necesarios para convencer a un auditorio, particular o universal, y centra su estudio en las herramientas necesarias para persuadir en torno a los valores o concepciones de los grupos, de tal forma que se posiciona en los lugares comunes (topos), es decir, en las tesis que generalmente serán aceptadas en un contexto como punto de partida para tomar decisiones y para provocar la acción del otro.

- la Analítica - práctica de Toulmin, que se desplaza del campo de la lógica formal a “la lógica práctica en la vida cotidiana en relación con los contenidos proposicionales” (Martínez, 2015, p. 76), ofreciendo “una metodología de análisis de la secuencia racional que rompe con la lógica que plantea el modelo matemático como paradigma de su funcionamiento” (Marafioti, 2003, p. 123). De manera que en el Modelo de Toulmin se “analiza la técnica por la cual un locutor brinda una justificación a una aserción que había sostenido y que es puesta en duda por su interlocutor” (Marafioti, 2003, p. 125).

- la Pragmadiálctica, representada por van Eemeren y Grootendorst, que se basa en la dialéctica de Aristóteles y en la teoría pragmática de los actos de habla, y que “enfatisa las normas de la argumentación dialéctica, es decir, el aspecto ético del proceso argumentativo” (Martínez, 2015, p. 76). En esta perspectiva, dos partes o más, buscan la resolución de un conflicto de opinión por medio del uso de los actos de habla en una serie ordenada de fases de discusión. En este sentido, es dialéctica porque a través del diálogo y la exposición y confrontación de razonamientos y argumentaciones se busca solucionar una discusión, y es pragmática porque dependerá de los actos de

habla empleados y de la actitud que el sujeto asuma para resolver la diferencia de opinión. Por lo cual, “la pragmadialéctica es una teoría que pretende regular los procedimientos argumentativos a partir de un modelo de la argumentación razonable y aceptable; y, en segundo lugar, observar y describir los comportamientos de los protagonistas discursivos que intervienen en una discusión” (Martínez, 2015b, p. 192).

Así, desde la retórica de Perelman, en la que se concibe la argumentación como un “proceso interpersonal que busca incidir en cambios en el receptor y en la ganancia a toda costa, en la cual predominan los recursos y estrategias retóricas del discurso” (Martínez, 2005a, p. 34), se privilegia el TÚ del Enunciario (Pathos). De tal forma que, la argumentación retórica favorece la construcción de una Tonalidad Predictiva en la que el sujeto se presenta como solidario, amistoso o, en caso de una disputa, como oponente y, a la vez, construye al otro, según corresponda, como aliado, testigo u oponente. Al mismo tiempo, la retórica privilegia una Dimensión Emotiva en la que se busca la adhesión al convocar en el otro desde las emociones y los afectos. Por tanto, se construirá una imagen de Enunciador – Enunciario con un carácter sensible y pasional.

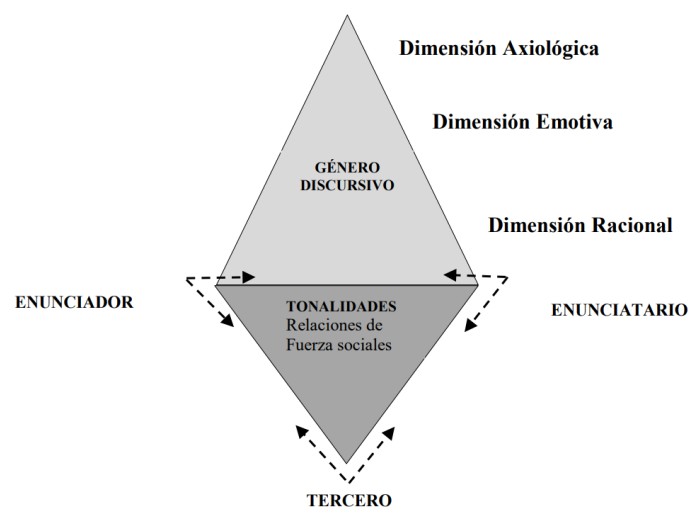
En la analítica - práctica de Toulmin la argumentación es vista como un “producto, en la que predominan el contenido y el análisis lógico de los argumentos en la proposición” (Martínez, 2005a, p. 34), por lo que en esta perspectiva se privilegia ÉL del Tercero (Ratio).

Por lo que se favorece una Tonalidad Apreciativa, debido a que el sujeto se muestra como un ser racional, competente y deliberado y construye al otro de la misma manera; así también, se privilegia una Dimensión Racional o Cognoscitiva al presentar en el discurso una orientación analítica de las relaciones lógicas para convencer al otro.

Por último, la pragmadialéctica de van Eemeren y Grootendorst, presenta la argumentación como una “forma interactiva de proceder que (...) se basa en el examen de las alternativas y en la regulación de procedimientos dialécticos a través del uso de esquemas argumentativos no falaces” (Martínez, 2005a, p. 34), de manera que se privilegia el YO del Enunciador (Ethos). Por lo cual, se prioriza la Tonalidad Intencional, que presentará al sujeto como razonable, sabio y ponderado; y de la misma forma, se prioriza la Dimensión Axiológica o Ética a través de procedimientos discursivos, argumentos y consejos que buscan una respuesta activa del otro, al que se le asigna una responsabilidad ética.

Así se presenta en la siguiente figura integrativa:

Figura 4. Dimensiones del sujeto



Fuente: (Martínez, 2005)

De modo que, el modelo Dinámica Social Enunciativa (Martínez, 2015a) parte del abordaje de los textos desde una perspectiva discursiva en la que se privilegia una mirada dialógica encaminada a desarrollar en los estudiantes las habilidades y capacidades fundamentales para la realización de un análisis profundo de los textos a partir de categorías que se encuentran en los niveles del Género Discursivo, la Situación

de Comunicación, la Situación de Enunciación, las Tonalidades y las Dimensiones que se relacionan con los esquemas argumentativos de Perelman, Toulmin y van Eemeren; para tomar conciencia crítica de la operación de los discursos, de las posiciones ideológicas que se presentan, de la relación de fuerzas de poder y de los recursos argumentativos que se usan para sustentar un punto de vista.

7.3 Intervención Pedagógica con la integración de Objetos Virtuales de Aprendizaje para el desarrollo de la competencia en Lectura Crítica

La propuesta de intervención pedagógica parte de entender que la enseñanza del lenguaje tiene que ver con “el concepto que se tenga de lo que es el lenguaje y de la manera como éste se aprende, del concepto que se tenga de la manera como se aprende a categorizar el mundo natural, social y cultural” (Martínez, 2002 p. 13). De tal forma que, siendo coherentes con la teoría expuesta, nos ubicamos en una pedagogía discursiva e interactiva del aprendizaje que busca dar cuenta del papel del lenguaje en la construcción del sentido del mundo y del desarrollo cognitivo. Esto implica una apertura y disposición dinámica que se imparta del profesor a los estudiantes en la que haya disposición a cuestionarse y cuestionar, a la vez que se acepta críticamente lo que otros dicen. De tal manera que, “la mediación pedagógico – discursiva se propone incidir en un cambio en los esquemas del estudiante / lector / escritor para reducir la distancia entre él y el texto, mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas a través de un proceso metadiscursivo” (Martínez, 2015, p. 154).

En este sentido, debemos reconocer que la educación está atravesada por discursos, los cuales constituyen el fundamento del proceso de aprendizaje, conocimiento, reproducción cultural y relaciones humanas. Lo cual indica la importancia del estudio del discurso y de su unidad de análisis: el enunciado, que

comprende su naturaleza, función y operación. Desde esta perspectiva, la educación tiene el deber ineludible de desarrollar una competencia crítica que permita la selección, apropiación y producción del conocimiento, el análisis de los contextos, el reconocimiento de múltiples puntos de vista y la comprensión de la construcción interpretativa de la realidad.

Tal como lo afirma Martínez (2002),

Desde el punto de vista metodológico se busca optimizar los procesos cognitivos de generalización semántica, de reducción y de integración, las operaciones relacionales y los grados de vinculación entre los niveles del texto y con otros textos, de maximizar el proceso relacional que se construye en el discurso, proceso que por supuesto no está basado en la memorización ni en esquemas mentales fijos sino en la utilización funcional del lenguaje. El discurso se convierte entonces en la unidad de base para un proyecto educativo que pretende tanto la calidad como la equidad y es por ello que la propuesta pedagógica se basa en los textos y en las posibilidades de mejorar el trabajo con los textos. (p. 20)

En este sentido, la propuesta pedagógica que presentamos tiene un carácter constructivo de interacción dialógica que propende hacia la formación de una conciencia crítica del lenguaje (Fairclough, 2013). De tal manera que, los estudiantes logren un “mayor control de sus propios procesos y logren desarrollar en ellos criterios analíticos, críticos e intencionales y así proveerlos de los recursos necesarios para no estar indefensos ante la cultura estratégica y vertiginosa que están viviendo” (Martínez, 2002, p. 22). Asumimos entonces que los estudiantes pueden lograr cambios en sus “esquemas mentales” a partir de un proceso de enseñanza y aprendizaje que los induzca

a una renovación transformadora de sus conocimientos, su capacidad de análisis y su conciencia del lenguaje que los habilite para participar de forma mucho más competente en el mundo social, que avanza constantemente hacia nuevas prácticas científicas, tecnológicas y discursivas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el desarrollo de la competencia en Lectura Crítica debe propender por una visión dialógica del lenguaje, un reconocimiento de su incidencia en el proceso de conocimiento, reproducción cultural y transformación social y cognitiva; un desarrollo de estrategias para analizar la función de los textos (orales y escritos) en el contexto social, cultural e históricamente situado; una comprensión del carácter polifónico de los discursos y de la construcción de los sujetos discursivos, y un entendimiento de los esquemas argumentativos en relación con la enunciación.

De manera que, la intervención pedagógica tiene su eje central en la búsqueda de un conocimiento práctico de la construcción de los niveles textuales y discursivos desde una perspectiva crítica en los que se promuevan procesos inferenciales pertinentes y adecuados. Martínez (2013) define estas inferencias como “el resultado de un proceso de búsqueda continua por parte del oyente o lector de las relaciones de significado propuestas en los enunciados de un texto en cuyas formas de manifestación tal actitud de respuesta activa ya había sido considerada” (p.127). Lo que implica que un proceso correcto de identificación constituye la base del mejoramiento académico de los estudiantes al lograr una comprensión adecuada de los significados del lenguaje en sus usos más complejos.

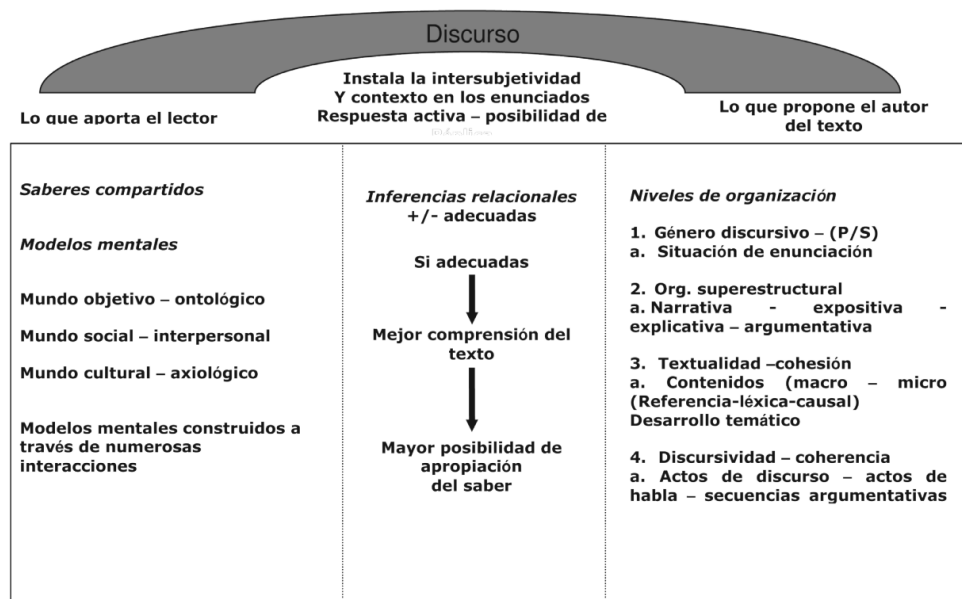
En ese sentido, Martínez (2013) reconoce la existencia de una clasificación inferencias, que puede tener como criterio “el contenido (por qué, cómo), la función (obligatorias o elaborativas), la forma lógica (inductivas, analógicas, deductivas) o la direccionalidad (hacia atrás, hacia adelante)” (p. 126), y construye, a partir de la

comprensión bajtiniana de la significación, una propuesta de inferencias discursivas relacionadas con los niveles del texto:

La clasificación propuesta estaría en relación con los niveles del texto, lo cual exige pensar en las inferencias de manera relacional a diferente nivel: relaciones de significado que no están solamente en la secuencia lineal del texto en uno de los niveles, sino que responden a diversos niveles, se dan entre niveles, es decir, relaciones multinivel, y relaciones de significado que se establecen entre los niveles del texto (textualidad y discursividad) y que responden a aspectos funcionales diversos, es decir, multifuncionales. (p. 130)

De esta manera, las inferencias son clasificadas en cinco categorías con el siguiente orden: inferencia del género discursivo, inferencia de la situación de enunciación, inferencias de los modos de organización del texto, inferencia macroestructural e inferencias microestructurales del texto, y, por último, inferencias macropragmáticas y micropragmáticas o de coherencia global y local (Martínez, 2013). De forma tal que, para su desarrollo se hace necesario implementar estrategias pedagógicas y didácticas que expongan al estudiante a la negociación entre sus conocimientos, motivaciones, intereses y necesidades y la propuesta discursiva construida por el autor del texto.

Figura 5. Dimensión dialógica del discurso. Inferencias y aprendizaje



Fuente: (Martínez, 2004)

Se trata de una intervención pedagógica que, desde su carácter interactivo, propenda por el desarrollo cooperativo en el aula de la “autoevaluación y la confrontación a la crítica constructiva, que permita al estudiante elevarse mediante un esfuerzo intencional propio, pero en relación con la 'mirada evaluadora constructiva' de los otros” (Martínez, 2002, p. 26). En este sentido, la posibilidad de una interacción dialógica, en la que tanto los compañeros como el profesor evalúan a partir de los criterios de análisis de la categorización establecida en los niveles textuales y discursivos, es formadora de una conciencia crítica del lenguaje.

Por lo cual, se implementan una serie de estrategias pedagógicas que, según la propuesta de Martínez (2015, p. 159, 160), están encaminadas para que los estudiantes logren el reconocimiento de la importancia del lenguaje y el desarrollo discursivo, que en el caso de la intervención que proponemos, tiene una orientación en Lectura Crítica:

1) Descubrimiento gradual ‘extraordinario’: Se presentan los diversos niveles de manera gradual en diferentes textos. No se abordan todos los niveles al mismo tiempo y en un sólo texto, los diferentes niveles se dan por supuesto de manera simultánea en la construcción del discurso y se espera que así también se logren en el proceso de comprensión.

2) Modelado interactivo individual y grupal: Trabajo en grupo o individual y presentación general de resultados. En un primer momento con comentarios del profesor sobre el proceso para el logro de la conceptualización de categorías y la toma de conciencia de los procedimientos. Después se da oportunidad para la intervención de los otros grupos que complementan o preguntan. Todos deben contar con la posibilidad de presentar sus resultados.

3) Motivación explicativa: Esta práctica se utiliza cuando hay un desconocimiento habitual del estudiante acerca del discurso y la manera como se puede construir una organización textual adecuada. A pesar de que el objetivo no es una clase de lingüística textual, se empieza de manera gradual a introducir términos técnicos, una vez que se ha logrado la conceptualización del fenómeno es más sencillo pasar a la praxis.

4) Diversidad de talleres adaptables a diferentes públicos con objetivos específicos en cada nivel:

a) Talleres de sensibilización. Se utilizan para hacer tomar conciencia acerca del fenómeno que se va a abordar en tanto que estrategia y no como exposición de un saber. Por ejemplo, uno de los talleres iniciales tiene que ver con la producción creativa, a partir de fotos. Se pide al estudiante observar la foto, escribir diez palabras y finalmente un texto que contenga las palabras o expresiones que la foto motivó. El objetivo de este taller es doble: 1) Dar seguridad al estudiante sobre sus posibilidades, quien incluso llega a preguntarse qué está haciendo en ese curso. 2) Hacer tomar conciencia que no

son los textos expresivos, que implican una gran subjetividad (e incluso los narrativos) los que nos enfrentan a problemas o deficiencias textuales. Los textos expositivos y argumentativos son los que causan generalmente problema tanto en la comprensión como en la producción, pues al contrario de los narrativos, éstos no se han adquirido antes y exigen un trabajo sistemático durante la escolaridad (trabajo que no se ha hecho).

b) Talleres de análisis. Utilizados para desarrollar una competencia analítica en relación con el nivel textual correspondiente. Generalmente se utilizan diferentes tipos de textos.

c) Talleres de reconstrucción. Corresponden a una tarea dirigida, se presenta un texto con un esquema que dirige ‘el llenado’ después de la lectura o se presenta un fragmento de texto que orienta la continuación de la escritura del texto (por ejemplo, en el caso de la búsqueda de estrategias macro estructurales).

d) Talleres de producción. Elaboración completa de un texto, pero siempre partiendo de la identificación previa de la situación de comunicación y del punto de vista o intención del autor.

e) Talleres de refuerzo o recapitulación. Gráficos o textos que implican la recuperación de estrategias desarrolladas en las sesiones anteriores.

f) Talleres de ‘choque’ con el propósito de sorprender de manera intensa al estudiante para que tome la actitud de aprender estrategias.

5) Modelado cíclico. Se trata de hacer tomar conciencia de la simultaneidad de los niveles textuales a partir del uso de las diferentes estrategias ya apropiadas. Se busca trabajar en la interacción constante entre los diferentes niveles y entre las diferentes estrategias. Adicionalmente, explicitaremos algunos de los procedimientos internos a la práctica los cuales se presentan de manera gradual en el orden propuesto:

1) Hacer experimentar el fenómeno y la falla.

- 2) Permitir la conceptualización del fenómeno discursivo antes de nombrarlo.
- 3) Permitir aprehender algunos términos lingüísticos una vez conceptualizado el funcionamiento.

Esta variedad de estrategias a diferente nivel obedece a que el desarrollo de la competencia discursiva, que asumimos desde una orientación en Lectura Crítica, es complejo y requiere de un proceso pedagógico secuencial orientado a la adquisición del conocimiento teórico – práctico del discurso y a la toma de conciencia crítica del lenguaje, del funcionamiento discursivo de los textos y de los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura.

Ahora bien, resulta notorio que las nuevas tecnologías han traído transformaciones en las prácticas y los procesos comunicacionales en distintos ámbitos de la esfera pública y la vida social. Los estudiantes, especialmente las nuevas generaciones, encuentran sus espacios de prácticas de interacción discursiva en el espacio digital, lo que ha puesto en cuestión principios tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje. Cada vez existen más posibilidades y modos de aprender, con la flexibilidad, el acceso y la disponibilidad de recursos educativos que legitiman nuevas agencias de aprendizaje. Esto trae consigo la necesidad de renovar la educación con la integración de las nuevas tecnologías a las propuestas pedagógicas, no solo para innovar sino para analizar su incidencia en la adquisición de nuevos aprendizajes y en el desarrollo de competencias, que den cuenta de la posibilidad de su potencialidad y aprovechamiento al ser insertadas en diferentes orientaciones pedagógicas y didácticas.

En ese sentido, el presente estudio integra los OVA a una propuesta de intervención pedagógica de tipo discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje, en la que se ponen en práctica las estrategias definidas por Martínez (2015), para analizar su incidencia en el desarrollo de la Lectura Crítica. Consideramos que los OVA

constituyen el recurso más coherente para una intervención pedagógica que pretende lograr un desarrollo en Lectura Crítica, ya que fueron creados desde una teoría discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje y con una malla curricular, denominada POLIFONÍA, que se estructura a partir de los niveles de análisis del discurso presentados en el modelo Dinámica Social Enunciativa:

Nivel I: Los géneros discursivos y sus dinámicas internas

Unidad 1.- El género discursivo como práctica social

Unidad 2.- Los planos del discurso y sus componentes

Unidad 3.- Diversidad y complejidad enunciativa en el discurso

Unidad 4.- La polifonía discursiva

Unidad 5.- La orientación del sentido en el discurso

Unidad 6.- Los modos de organización del discurso (I)

Unidad 7.- Los modos de organización del discurso (II)

Unidad 8.- Los conectores discursivos

Nivel II: La organización argumentativa y explicativa de los discursos sociales

Unidad 1.- La argumentación en la enunciación

Unidad 2.- Los procedimientos argumentativos en el discurso (I). El sujeto racional

Unidad 3.- Los procedimientos argumentativos en el discurso (II). El sujeto emotivo

Unidad 4.- Los procedimientos argumentativos en el discurso (III). El sujeto ético

Unidad 5.- La organización explicativa de los textos

Unidad 6.- La superestructura de los textos explicativos (I)

Unidad 7.- La superestructura de los textos explicativos (II)

Unidad 8.- Los tipos de planes superestructurales de los textos explicativos

Nivel III: La organización expositiva de los discursos académicos

Unidad 1.- La comprensión textual y el aprendizaje

Unidad 2.- Los procedimientos expositivos en el discurso (I)

Unidad 3.- Los procedimientos expositivos en el discurso (II)

Unidad 4.- Las funciones retóricas en los textos académicos

Unidad 5.- El género científico y el Género pedagógico. Principios de organización

Unidad 6.- La superestructura de la Monografía

Unidad 7.- La superestructura de un artículo científico

Unidad 8.- La superestructura de un informe de investigación

8. METODOLOGÍA

8.1 Tipo y diseño de la investigación

Esta investigación se enmarca en un estudio cualitativo de tipo cuasi-experimental con alcance explicativo:

- Es cuasi-experimental porque tiene dos grupos que se compararon al final: un Grupo Experimental con el que se utilizó un enfoque discursivo del lenguaje e interactivo del aprendizaje en el marco de la Dinámica Social Enunciativa con el uso de OVA para el desarrollo de la Lectura Crítica y un Grupo de Control con el que se utilizó el mismo enfoque y el mismo modelo, pero sin el uso de OVA.
- Tiene un alcance explicativo porque está dirigida a evaluar, a través de la relación de variables, la incidencia del uso de OVA en el desarrollo de la Lectura Crítica en los estudiantes del Grupo Experimental.
- Para evaluar la incidencia de esta variable, en cada grupo se realizó una Preprueba, de diagnóstico, y una Posprueba, de resultado final; diseñadas a partir del modelo de la DSE (Martínez M. C., 2015c)
- Los dos grupos corresponden con dos cursos de enseñanza del lenguaje de la Universidad del Valle en el primer semestre académico del año 2019.

8.2 Momentos de la investigación

El trabajo experimental se llevó a cabo en tres momentos sucesivos: aplicación de la Preprueba, intervención pedagógica y aplicación de la Posprueba.

- **Cuestionario diagnóstico:** El cuestionario, que se aplicó a todos los participantes, contiene una presentación introductoria y una serie de preguntas

para obtener los datos correspondientes a las variables de control. Se realizó junto con la Preprueba.

Aplicación: semana 1º del semestre académico

- **PREPRUEBA:** la aplicación de esta prueba permitió diagnosticar la competencia en lectura crítica de los estudiantes en los niveles textual, discursivo y argumentativo.

Aplicación: semana 1º del semestre académico

- **INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA:** se realizó con los dos grupos participantes, en cuatro Unidades de Aprendizaje de variable duración, para incidir en el desarrollo de la competencia en lectura crítica. En el Grupo Experimental la propuesta pedagógica se llevó a cabo con OVA y en Grupo de Control se implementó sin OVA.

Realización: semana 2 a la 17 del semestre académico.

- **POSPRUEBA:** la aplicación de esta prueba permitió determinar la competencia de lectura crítica en los estudiantes luego de la intervención pedagógica.

Aplicación: semana 18 del semestre académico.

- **Cuestionario para evaluación de los OVA:** se realizó con el Grupo Experimental, se les presentó una serie de preguntas para evaluar los OVA desde su experiencia como participantes, en tres áreas: Contenidos, Diseño e interactividad y Enseñanza y aprendizaje. Se realizó al finalizar la Posprueba.

Aplicación: semana 18 del semestre académico.

8.3 Variables de la investigación

Para conocer la incidencia de los OVA en el desarrollo de la Lectura Crítica, se definieron las siguientes variables: de control, independientes y dependientes.

8.3.1 Variables de control

En estas variables se tuvo en cuenta los aspectos externos que pudieran influir en el desarrollo de la intervención pedagógica. De manera que se definieron las siguientes:

- Edad
- Sexo
- Lugar de procedencia
- Estrato socioeconómico
- Institución educativa del bachillerato
- Carácter público o privado de la institución de egreso
- Años cursados en la institución de egreso
- Programa académico al que pertenece
- Facultad a la que pertenece
- Semestre que cursa actualmente

8.3.2 Variables independientes

Las variables independientes corresponden a las categorías textuales, discursivas y argumentativas que se evalúan en la intervención pedagógica enmarcadas en la propuesta discursiva e interactiva del modelo DSE de Martínez (2015c). En este caso, se definieron las siguientes:

8.3.2.1 Variables de Nivel I – Textualidad

- Microestructura textual

- Macroestructura textual
- Superestructura textual

8.3.2.2 Variables de Nivel II – Género discursivo y Situación de comunicación

- Género discursivo
- Modos de organización
- Contrato de habla
- Locutor
- Interlocutor
- Tema
- Intención
- Propósito

8.3.2.3 Variables de Nivel III – Situación de enunciación

- Enunciador
- Enunciatario
- El tercero
- Tonalidades

8.3.2.4 Variables de Nivel IV – Argumentación

- Dimensión emotiva de la argumentación
- Dimensión racional de la argumentación
- Dimensión ética de la argumentación

8.3.3 Variables Dependientes

Las variables dependientes son las categorías discursivas que permiten medir, con la manipulación de las variables independientes, el desarrollo de la Lectura Crítica en los estudiantes. Estas variables corresponden a:

- Nivel I: Identificación y relacionamiento de los elementos que componen la textualidad.
- Nivel II: Identificación y relacionamiento del género discursivo, el contrato social de habla, los modos de organización y los componentes de la situación de comunicación.
- Nivel III: Identificación y conocimiento del funcionamiento de los componentes de la situación de enunciación y relacionamiento con la situación de comunicación.
- Nivel IV: Identificación y relacionamiento de las dimensiones de la argumentación emotiva (Perelman & Olbrechts Tyteca, 1989), racional (Toulmin, 1993) y axiológica (Van Eemeren & Grootendorst, 2002) integradas en la Dinámica Social Enunciativa.

Tabla 6. Variables de la investigación

Variables de control	Variables independientes	Variables Dependientes
- Edad - Sexo - Lugar de procedencia	Nivel I – Textualidad - Microestructura textual - Macroestructura textual - Superestructura textual	Nivel I - Identificación y relacionamiento de los elementos que componen la textualidad.

- Estrato socioeconómico - Institución educativa de egreso - Carácter público o privado de la institución de egreso - Años cursados en la institución de egreso - Programa académico al que pertenece - Facultad a la que pertenece - Semestre que cursa actualmente	Nivel II – Género discursivo y Situación de comunicación - Género discursivo - Modos de organización - Contrato de habla - Locutor - Interlocutor - Tema - Intención - Propósito	- Nivel II - Identificación y relacionamiento del género discursivo, el contrato social de habla, los modos de organización y los componentes de la situación de comunicación.
	Variables de Nivel III Situación de enunciación - Enunciador - Enunciatorio - El tercero - Tonalidades	Nivel III - Identificación y conocimiento del funcionamiento de los componentes de la situación de enunciación y relacionamiento con la situación de comunicación.
	Nivel IV – Argumentación - Dimensión emotiva de la argumentación - Dimensión racional de la argumentación - Dimensión ética de la argumentación	Nivel IV - Identificación y relacionamiento de las dimensiones emotiva, racional y axiológica, y el uso de los procedimientos argumentativos en los discursos.

8.4 Población y Muestra

La Universidad del Valle, a través del Departamento de Lingüística y Filología, brinda a los programas académicos una oferta semestral de cursos de servicios de lengua materna. Por lo cual, la población de la investigación corresponde a los estudiantes matriculados en los cursos de lenguaje del primer semestre académico del 2019 en la Universidad del Valle. La muestra de la investigación corresponde a dos cursos: 14 estudiantes del programa de Trabajo Social y 14 estudiantes del programa de Medicina y Cirugía.

A los cursos seleccionados se les asignó de forma aleatoria los siguientes roles:

Tabla 7. Roles de los cursos seleccionados

Definición del grupo	Programa académico
Grupo Experimental	Curso ofertado para Trabajo Social
Grupo de Control	Curso ofertado para Medicina y Cirugía

En el Grupo Experimental se desarrolló la intervención pedagógica con un programa en Lectura Crítica con el uso de los OVA y en el Grupo Control se desarrolló la intervención pedagógica con el mismo programa en lectura crítica, pero sin el uso de los OVA.

8.4.1 Caracterización de los Grupos – Variables de control

- **Edad:** en el grupo de experimental y en el de control participaron 14 estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y 25 años.
- **Sexo:** en el grupo experimental 14 estudiantes eran mujeres y en el grupo de control participaron 8 mujeres y 6 hombres.

- **Estrato:** el estrato socioeconómico de los participantes del grupo experimental se ubica entre el 1 y el 4 mientras que en el grupo de control está entre el 1 y el 3.
- **Lugar de origen (ciudad y departamento):** en el Grupo Experimental se encontraron 11 estudiantes que tienen una procedencia u origen de Cali – Valle del Cauca (incluyendo la Estudiante 13 que estudió en una I.E. de Jamundí), una de Cumbal y una de Aldana del departamento de Nariño, y una estudiante de Miranda – Cauca. En el grupo de control se encontraron 7 estudiantes procedentes de Cali y uno de Palmira, departamento del Valle del Cauca; uno de Sandoná, uno de la Unión y una de Pasto, departamento de Nariño; una de Santander de Quilichao y una de Popayán, departamento del Cauca; y una estudiante de proveniente de Soledad, departamento del Atlántico.
- **Institución de procedencia (Institución Educativa y carácter privado o pública):** los nombres de las Instituciones Educativas (IE) y el tiempo de formación en el carácter educativo pueden consultarse en la Tabla 7. En el grupo experimental 8 estudiantes proceden de Instituciones Educativas (IE) de carácter pública y 6 estudiantes de IE de carácter privado. En el grupo de control, 10 estudiantes provienen de IE de carácter pública y 4 estudiante de IE de carácter privado.
- **Programa académico:** los 14 estudiantes del grupo experimental pertenecen en su totalidad al programa académico de Trabajo Social y cursan primer semestre. En el grupo de control, 14 estudiantes pertenecen al programa de Medicina y Cirugía.
- **Semestre:** el grupo experimental lo conforman 14 estudiantes que cursan primer semestre. En el grupo de control 12 estudiantes cursan primer semestre, una estudiante cursa quinto semestre y otra cursa cuarto semestre.

Tabla 8. Variables de control - grupo experimental

#	ESTUDIANTE	EDAD	SEXO	DEPARTAMENTO	CIUDAD DE ORIGEN	ESTRATO	INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA	CARÁCTER PRIVADO/PÚBLICO	AÑOS CURSADOS	PROGRAMA ACADÉMICO	FACULTAD	SEMESTRE
1	Estudiante 1	15-20	F	Valle del Cauca	Cali	2	I.E. La Paz	Pública	11	Trabajo Social	Humanidades	1
2	Estudiante 2	15-20	F	Valle del Cauca	Cali	2	Corporación educativa popular "Liceo la amistad"	Privada	11	Trabajo Social	Humanidades	1
3	Estudiante 3	15-20	F	Valle del Cauca	Cali	1	Colegio parroquial San Francisco Javier - Orquídeas	Privada	11	Trabajo Social	Humanidades	1
4	Estudiante 4	15-20	F	Valle del Cauca	Cali	3	I.E. Santo Tomás	Pública	2	Trabajo Social	Humanidades	1
5	Estudiante 5	15-20	F	Nariño	Cumbal	1	Colegio para adultos Educar	Privada	1	Trabajo Social	Humanidades	1
6	Estudiante 6	15-20	F	Valle del Cauca	Cali	3	I.E. Celmira Bueno de Orejuela	Pública	4	Trabajo Social	Humanidades	1
7	Estudiante 7	15-20	F	Valle del Cauca	Cali	2	Colegio Bautista	Privada	11	Trabajo Social	Humanidades	1
8	Estudiante 8	15-20	F	Cauca	Miranda	1	I.E. El Rosario	Pública	11	Trabajo Social	Humanidades	1
9	Estudiante 9	15-20	F	Valle del Cauca	Cali	1	I.E. Santa Isabel de Hungría	Pública	10	Trabajo Social	Humanidades	1
10	Estudiante 10	15-20	F	Valle del Cauca	Cali	4	Colegio Santa Isabel de Hungría	Privada	6	Trabajo Social	Humanidades	1
11	Estudiante 11	15-20	F	Nariño	Aldana	1	I.E. Nuestra Señora del Pilar	Pública	11	Trabajo Social	Humanidades	1
12	Estudiante 12	21-25	F	Valle del Cauca	Cali	1	INEM Jorge Isaacs	Pública	11	Trabajo Social	Humanidades	1
13	Estudiante 13	15-20	F	Valle del Cauca	Cali	2	I.E. Rosalía Mafla	Pública	11	Trabajo Social	Humanidades	1
14	Estudiante 14	15-20	F	Valle del Cauca	Cali	2	I.E. Vicente Borrero Costa	Pública	7	Trabajo Social	Humanidades	1

Tabla 9. Variables de control - grupo de control

#	ESTUDIANTE	EDAD	SEXO	DEPARTAMENTO	CIUDAD DE ORIGEN	ESTRATO	INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA	CARÁCTER PRIVADO/PÚBLICO	AÑOS CURSADOS	PROGRAMA ACADÉMICO	FACULTAD	SEMESTRE
1	Estudiante 1	26-30	F	Valle del Cauca	Cali	3	Colegio Mayor Santiago de Cali	Pública	1	Medicina	Salud	5
2	Estudiante 2	15-20	M	Nariño	Sandoná	2	I.E. Santo Tomás de Aquino	Pública	11	Medicina	Salud	1
3	Estudiante 3	15-20	F	Nariño	Pasto	1	I.E. Municipal Libertad	Pública	11	Medicina	Salud	1
4	Estudiante 4	15-20	M	Valle del Cauca	Cali	2	I.E. Liceo Departamental	Pública	2	Medicina	Salud	1
5	Estudiante 5	15-20	M	Nariño	La Unión	2	I.E. Juanambú	Pública	6	Medicina	Salud	1
6	Estudiante 6	15-20	F	Valle del Cauca	Cali	2	I.E. Cristóbal Colón	Pública	11	Medicina	Salud	1
7	Estudiante 7	21-25	M	Valle del Cauca	Cali	3	INEM Jorge Isaacs	Pública	4	Medicina	Salud	1
8	Estudiante 8	21-25	F	Atlántico	Soledad	1	Colegio Metropolitano de Soledad 2000	Privada	11	Medicina	Salud	1
9	Estudiante 9	15-20	M	Valle del Cauca	Cali	3	I.E.T.I Comuna 17	Pública	11	Medicina	Salud	1
10	Estudiante 10	15-20	F	Valle del Cauca	Cali	1	I.E. Eustaquio Palacios	Pública	6	Medicina	Salud	4
11	Estudiante 11	15-20	M	Valle del Cauca	Palmira	3	Seminario Diocesano de Cristo Sacerdote	Privada	11	Medicina	Salud	1
12	Estudiante 12	21-25	F	Cauca	Santander de Quilichao	3	Colegio Niño Jesús de Praga	Privada	11	Medicina	Salud	1
13	Estudiante 13	21-25	F	Valle del Cauca	Cali	2	I.E. Isaías Gamboa - sede Inmaculada	Pública	8	Medicina	Salud	1
14	Estudiante 14	15-20	F	Cauca	Popayán	3	Colegio San José de Tabares	Privada	11	Medicina	Salud	1

8.5 Materiales e instrumentos

Los materiales utilizados se componen de la Encuesta diagnóstica, la Preprueba, la Posprueba y el Cuestionario de evaluación de los OVA en Lectura Crítica. Además del Programa de curso y los OVA. A continuación, se detalla cada uno de ellos.

8.5.1 Encuesta diagnóstica

Se trata de un documento que se realizó al comenzar la investigación, en el que se formuló una serie de preguntas a los participantes de los dos Grupos para obtener la información que correspondiente con las variables de control de la investigación: edad, sexo, estrato socioeconómico, lugar de procedencia (ciudad y departamento), Institución Educativa de procedencia (carácter privado o pública), programa académico al que pertenece y semestre actual.

8.5.2 Aspectos generales de las Pruebas

Las pruebas, prepueba y posprueba, se basan teórica y metodológicamente en la Dinámica Social Enunciativa de Martínez (2001, 2005, 2007, 2015), en la que se distinguen cuatro niveles del lenguaje: en el Nivel I se agrupan las categorías correspondientes a la cohesión textual, en el Nivel II se agrupan las categorías relacionadas con el género discursivo, los sujetos discursivos, los tipos de texto, los modos de organización, los roles de los sujetos discursivos, el propósito y la intención; en el Nivel III se agrupan las categorías relacionadas con las imágenes discursivas y las tonalidades; y por último, en el nivel IV se agrupan las categorías relacionadas con las dimensiones de los sujetos discursivos: emotiva, racional y ética. El texto para el análisis en las dos pruebas es el Informe “¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y

dignidad”, cada uno con 30 preguntas de selección múltiple con opciones de respuesta A, B, C y D, divididas en cuatro Niveles según las siguientes categorías:

- Nivel I: Niveles del texto: micro, macro y superestructura.
- Nivel II: Género discursivo, Contrato social de habla, Tipo de texto, Modos de Organización y Situación de Comunicación.
- Nivel III: Situación de Enunciación, polifonía, puntos de vista y construcción de sujetos discursivos, tonalidades, actos de habla, cadenas semánticas.
- Nivel IV: Dimensiones del sujeto (racional, emotiva, axiológica), enunciación y procedimientos argumentativos.

8.5.3 La Preprueba

La Preprueba fue tomada de la prueba que realizó y validó el grupo investigador del estudio titulado “Evaluación de la Lectura Crítica en el Nivel Superior”, que dirigió la doctora María Cristina Martínez Solís en el marco de las convocatorias internas de la Universidad del Valle en el año 2019. La prueba se basa teórica y metodológicamente en la Dinámica Social Enunciativa, consta de 30 preguntas estructuradas en cuatro Niveles y tiene como objeto de análisis el Prólogo del Informe “¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad”, debido:

No solo a su pertinencia temática en el marco del posconflicto por el cual atraviesa nuestro país, sino también al plan de desarrollo estratégico de la Universidad del Valle 2015-2025 en su apuesta número 10, que hace referencia de manera particular al compromiso con la construcción de la paz y la finalización del conflicto. (Martínez Solís, Góngora Rodríguez, & Renza Coll, 2020, p. 7)

De manera que, consideramos que la prueba resulta adecuada para el diagnóstico de la Lectura Crítica de los grupos seleccionados en esta investigación. Además de las razones expuestas, consideramos que el Informe “¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad” del Grupo de Memoria Histórica es un texto adecuado, pertinente y de gran relevancia para trabajarlo en el contexto universitario colombiano en una prueba de Lectura Crítica con orientación discursiva del lenguaje porque presenta el desentrañamiento del conflicto armado interno a través de la memoria, desde una perspectiva histórica, social y cultural que busca establecer, esclarecer, conocer, comprender y contribuir a evitar la repetición del conflicto armado en Colombia. Además, aunque se trata de un texto elaborado por mandato constitucional en el marco de los Acuerdos de Paz con las Farc, no constituye un relato oficial del gobierno, sino que mantiene independencia para crear un relato polifónico de los protagonistas del conflicto armado desde una perspectiva que privilegia los derechos humanos y la democracia. Es un texto dirigido en primer lugar a la presidencia de la república y en segunda instancia a la ciudadanía; de manera que, se configura dentro de un ámbito político pero que desarrolla a partir de un análisis histórico y con un registro académico, coherente, documentado, comprensible, claro y veraz.

Tabla 10. Estructura de la Preprueba

PRE PRUEBA			
Nivel	Pregunta		Categoría de análisis
Nivel 1 Textual	1	Para el autor la noción de memoria no hace referencia a:	Micro-estructura
	2	No es una idea importante del texto en el apartado “Entre la visibilidad y el reconocimiento”:	Macro-estructura

	3	En el texto la violencia en Colombia es producto de:	Macro-estructura
	4	La esencia de un proceso de paz según el texto consiste en:	Macro-estructura
	5	En el fragmento anterior, la función de las comillas utilizadas en “daños colaterales” es:	Micro-estructura
	6	En el párrafo anterior la expresión “Ahora bien” se utiliza para:	Micro-estructura
	7	En el párrafo anterior el conector “Pero” tiene como función:	Micro-estructura
	8	Este texto es un prólogo de acuerdo con el contenido, la extensión y la intención. Si usted tuviera que acercarlo a otro tipo de texto, la opción más pertinente sería:	Super-estructura
	9	En el párrafo anterior la expresión subrayada hace referencia a:	Micro-estructura
	10	Según el fragmento anterior la importancia y proyección del relato en torno al conflicto armado es fundamental porque:	Macro-estructura
Nivel 2 Género Discursivo y Situación de Comunicación	11	¿En cuál de las siguientes categorías (esfera de práctica humana) ubicaría el texto?	Género discursivo
	12	En el texto predomina una organización:	Modos de organización
	13	El locutor, como voz responsable del texto, es:	Locutor
	14	El contrato social de habla o la interacción que se establece entre el locutor y los interlocutores es entre:	Contrato social de habla

	15	El interlocutor o a quien va dirigido el texto es:	Interlocutor
	16	El tema central del texto es:	Tema
	17	La intención del locutor frente al tema es:	Intención
	18	El propósito del locutor frente al interlocutor es:	Propósito
Nivel 3 Situación de Enunciación	19	Cuando el locutor dice “Este informe no es una narrativa sobre un pasado remoto, sino sobre una realidad anclada en nuestro presente”, busca:	Enunciador - intención focalizada
	20	El Locutor del texto presenta sus puntos de vista a través de los enunciadores. ¿Qué puntos de vista se presentan en el texto?	Enunciadores - puntos de vista
	21	El Locutor puede establecer distintas relaciones con los puntos de vista expresados por los enunciadores. De esta manera, puede identificarse, aprobar, rechazar u oponerse a lo expresado por ellos. ¿Qué relación establece el locutor con cada punto de vista?	Relación Locutor - Enunciadores
	22	El locutor en el texto se muestra como un ser:	Ethos discursivo
	23	¿Cuál es el tono que el Locutor/enunciador construye en el texto?	Tonalidades
	24	El Locutor puede argumentar desde los valores para presentar sus puntos de vista y convocar a los	Enunciación - valores convocados

		interlocutores (enunciarios) ¿Bajo qué valor o valores el locutor/enunciador convoca a los interlocutores (enunciarios) en el fragmento anterior?	
	25	En el fragmento anterior el locutor: (se presentan estilos de citación)	Tercero
Nivel 4 Argumentación	26	El Locutor /Enunciador se puede mostrar en un mismo discurso de diversas maneras para defender los puntos de vista propuestos. En el texto el locutor/Enunciador se presenta como un sujeto:	Dimensiones del sujeto discursivo
	27	En el apartado ¿Pluralismo y disenso: amenaza o riqueza? sobre cuál de los siguientes principios el Locutor/Enunciador construye su postura:	Dimensión racional
	28	En el párrafo anterior predominan argumentos de: (opciones de respuesta de la dimensión emotiva)	Dimensión emotiva
	29	En el fragmento anterior el Locutor/Enunciador construye red de relaciones de significado. ¿Cuál de las siguientes opciones corresponde al fragmento?	Cadenas semánticas - orientación del sentido
	30	En el fragmento se muestra de manera negativa a los siguientes actores de la guerra:	Construcción valorativa de la imagen del Tercero

8.5.4 La Posprueba

En la Posprueba se conservó la misma estructura, niveles, categorías, número de preguntas y texto base para el análisis, que en la Preprueba. Esta decisión metodológica se realizó porque nos interesaba que las pruebas fueran lo más similares posibles para asegurar que en el análisis comparativo de las variables no hubiera variaciones debidas a algún cambio significativo en la estructura de la prueba o en su objeto de análisis.

Además, mantener el mismo texto base, el Informe “¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad”, nos permitía continuar con un desarrollo temático de gran relevancia social, que no se agotó en el análisis del Prólogo, y aprovechar un texto que se caracteriza por su profundidad analítica, cohesión y coherencia. El apartado escogido para la Posprueba fue la “Presentación”, de la cual se realizó una selección de párrafos, escogidos a través de la aplicación de las macrorreglas de Van Dijk (1977), con el fin de mantener una extensión de texto similar en las dos pruebas. Dicha selección fue presentada y aprobada por la doctora María Cristina Martínez, quien lideró el grupo de investigación en el que se realizó la Preprueba.

A continuación, presentamos una estructura del cuestionario con las 30 preguntas que se realizó en la Posprueba:

Tabla 11. Estructura de la Posprueba

PROSPRUEBA			
Nivel	Pregunta		Categoría de análisis
Nivel 1 Textual	1	La noción de memoria presentada en el apartado “Las memorias: los acentos, la dignidad y la resistencia” (párrs.24-28) puede ser definida como:	Micro-estructura

	2	En el párrafo anterior, la expresión “Ahora bien” se utiliza para:	Micro-estructura
	3	Según el apartado “Las dimensiones y modalidades de guerra” (párrs.2-4) cuando se nombra a los perpetradores armados y los responsables de crímenes en la guerra colombiana, se refiere a:	Micro-estructura
	4	En los párrafos 7 al 9 aparece una idea central de “apropiación, el uso y la tenencia de la tierra”, que se vincula estrechamente con las siguientes problemáticas:	Macro-estructura
	5	A lo largo del texto se utiliza la palabra víctima, en ninguno de los casos se refiere a:	Micro-estructura
	6	En el párrafo anterior el uso de la locución “a través de” cumple la función de:	Micro-estructura
	7	La Presentación del Informe ¡BASTA YA!: Memorias de guerra y dignidad se estructura de la siguiente manera:	Superestructura
	8	En el fragmento anterior, el autor presenta a muchos colombianos y colombianas como personas que no ven y no sienten la guerra. La razón de esta indiferencia es que:	Macro-estructura
	9	En el párrafo anterior, la idea principal es:	Macro-estructura
	10	No es una idea presente en el párrafo anterior:	Macro-estructura

Nivel 2 Género Discursivo y Situación de Comunicación	11	El género discursivo en el que se ubica el texto es:	Género discursivo
	12	En el texto predomina una organización:	Modos de organización
	13	El locutor como voz responsable del texto es:	Locutor
	14	En el contrato social de habla o el acuerdo que media entre el locutor y los interlocutores se establece una relación entre:	Contrato social de habla
	15	El interlocutor o a quien va dirigido el texto es:	Interlocutor
	16	El tema central del texto es:	Tema
	17	La intención del locutor frente al tema es:	Intención
	18	El propósito del locutor frente al interlocutor es:	Propósito
Nivel 3 Situación de Enunciación	19	Según el párrafo anterior, el locutor busca mostrar en el informe que:	Enunciador - intención focalizada
	20	El Locutor presenta los puntos de vista a través de los Enunciadores. En el texto se puede identificar:	Enunciadores - puntos de vista
	21	El Locutor establece distintas relaciones con los puntos de vista expresados por el enunciador o los enunciadores. De esta manera, puede identificarse, aprobar, rechazar u oponerse a lo expresado. ¿Qué relación establece el locutor con cada punto de vista?	Relación Locutor - Enunciadores
	22	En todo el texto, el Locutor logra construir una imagen de sí mismo como un ser:	Ethos discursivo

	23	En el texto, la tonalidad es construida por el Locutor/Enunciador a través de:	Tonalidades
	24	El Locutor puede argumentar desde los valores para presentar sus puntos de vista y convocar a los interlocutores ¿Bajo qué valor o valores el Locutor/Enunciador convoca a los Interlocutores / Enunciatarios en el fragmento anterior	Enunciación - valores convocados
	25	En el fragmento anterior el Locutor/Enunciador habla de la participación y lo inquietante que resulta que agentes estatales participen en los crímenes cometidos en la guerra. Para fundamentar esta acusación:	Tercero
Nivel 4 Argumentación	26	La dimensión privilegiada en el párrafo anterior es la siguiente:	Dimensiones del sujeto discursivo
	27	En el apartado “La precariedad y el miedo a la democracia” el Locutor/Enunciador construye su postura sobre el siguiente principio o garantía:	Dimensión racional
	28	En el párrafo anterior predominan argumentos de: (opciones de respuesta de la dimensión emotiva)	Dimensión emotiva
	29	En el fragmento anterior el Locutor/Enunciador construye, por medio de cadena semántica, relaciones de significado en torno a	Cadenas semánticas - orientación del sentido

		la noción de “Territorio”. ¿Cuál de las siguientes opciones corresponde al fragmento?	
	30	En el fragmento anterior, que aparece en el cierre de la “Presentación”, el Locutor construye la imagen de la sociedad de la siguiente manera:	Construcción valorativa de la imagen del Tercero

8.5.5 Criterios de Evaluación de las Pruebas

Para evaluar los resultados de las pruebas, se elaboraron dos herramientas de calificación en cada uno de los Niveles que componen la Lectura Crítica y se organizan de la siguiente manera:

- Tabla de Evaluación de variables independientes del Nivel: se evalúa cada una de las categorías (variables independientes) con una calificación “Correcta” o “Incorrecta”.
- Evaluación integral del Nivel: se asigna una calificación y una descripción de los logros en el nivel, según la cantidad de respuestas correctas.

Tabla 12. Evaluación de variables independientes del Nivel 1

Nivel 1 – Textualidad		
Variables independientes	Correcta	Incorrecta
Microestructura	Identifica y comprende la función de las relaciones referenciales y semánticas, reconoce la función de los conectores y de los signos de puntuación.	No identifica y ni comprende correctamente la función de las relaciones referenciales y semánticas, desconoce la función de los conectores y de los signos de puntuación.

Macroestructura	Reconoce la estructura semántica del texto, jerarquiza la información, identifica temas y subtemas.	Desconoce la estructura semántica del texto, no jerarquiza de la información y no identifica los temas y subtemas.
Superestructura	Reconoce el sentido global del texto, sus estructuras y organización.	Desconoce el sentido global del texto, sus estructuras y organización.

Tabla 13. Evaluación integral del nivel 1

Evaluación integral del Nivel 1		
Respuestas correctas	Calificación	Descripción
10 – 9	Excelente	Identifica y comprende la microestructura: relaciones referenciales y semánticas, función de los conectores y de los signos de puntuación; la macroestructura: desarrollo semántico del texto, jerarquía de la información, temas y subtemas; y la superestructura de los textos: sentido global, estructura y organización.
8 – 7	Sobresaliente	En gran medida identifica y comprende la microestructura: relaciones referenciales y semánticas, función de los conectores y de los signos de puntuación; la macroestructura: desarrollo semántico del texto, jerarquía de la información, temas y subtemas; y la superestructura de los textos: sentido global, estructura y organización.
6 – 5	Aceptable	Algunas veces identifica y comprende la microestructura: relaciones referenciales y semánticas, función de los conectores y de los signos de puntuación; la macroestructura: desarrollo

		semántico del texto, jerarquía de la información, temas y subtemas; y la superestructura de los textos: sentido global del texto, estructura y organización.
4 – 0	Deficiente	No identifica ni comprende adecuadamente la microestructura: relaciones referenciales y semánticas, función de los conectores y de los signos de puntuación; la macroestructura: desarrollo semántico del texto, jerarquía de la información, temas y subtemas; y la superestructura de los textos: sentido global del texto, estructura y organización.

Tabla 14. Evaluación de variables independientes nivel 2

Nivel 2 - Género Discursivo y Situación de Comunicación		
Variables independientes	Correcta	Incorrecta
Género discursivo	Identifica y comprende el Género Discursivo en el que se inscribe un texto.	No identifica ni comprende el Modo de Organización en el que se inscribe un texto.
Modos de organización	Identifica y comprende el Modo de Organización que se construye en un texto.	No identifica ni comprende el Modo de Organización que se construye en un texto.
Locutor	Reconoce la voz responsable de un texto.	No reconoce la voz responsable de un texto.
Contrato social de habla	Identifica el Contrato social de habla y función en el discurso.	No identifica el Contrato social de habla ni su función en el discurso.
Interlocutor	Reconoce la voz convocada en el texto.	No reconoce la voz convocada en el texto.
Tema	Identifica la temática tratada en el texto.	No identifica la temática tratada en el texto.

Intención	Reconoce la intencionalidad del locutor con respecto al tema.	No reconoce la intencionalidad del locutor con respecto al tema.
Propósito	Reconoce el propósito del locutor con respecto a su interlocutor.	No reconoce el propósito del locutor con respecto a su interlocutor.

Tabla 15. Evaluación integral de nivel 2

Evaluación integral del Nivel 2		
Respuestas correctas	Calificación	Descripción
8 – 7	Excelente	Identifica el género discursivo, el tipo de texto, los modos de organización y comprende los componentes de la Situación de Comunicación: Locutor, interlocutor, tema; intenciones y propósitos.
6 – 5	Sobresaliente	En gran medida identifica el género discursivo, el tipo de texto, los modos de organización y comprende los componentes de la Situación de Comunicación: Locutor, interlocutor, tema; intenciones y propósitos.
4 – 3	Aceptable	Algunas veces identifica el género discursivo, el tipo de texto, los modos de organización y comprende los componentes de la Situación de Comunicación: Locutor, interlocutor, tema; intenciones y propósitos.
2 – 0	Deficiente	No identifica adecuadamente el género discursivo, el tipo de texto, los modos de organización ni comprende correctamente los componentes de la Situación de Comunicación: Locutor, interlocutor, tema; intenciones y propósitos.

Tabla 16. Evaluación de variables independientes nivel 3

Nivel 3 - Situación de Enunciación		
Variables independientes	Correcta	Incorrecta
Enunciador - intención focalizada	Reconoce y analiza la posición del enunciador en las distintas partes del texto.	No reconoce ni analiza la posición del enunciador en las distintas partes del texto.
Enunciadores - puntos de vista	Reconoce y analiza las posiciones enunciativas en el texto.	No reconoce ni analiza las posiciones enunciativas en el texto.
Relación Locutor - Enunciadores	Reconoce y analiza las relaciones que establece el Locutor/Enunciador con los Enunciadores.	No reconoce ni analiza las relaciones que establece el Locutor/Enunciador con los Enunciadores.
Ethos discursivo	Reconoce la construcción del carácter de los sujetos discursivos.	No reconoce la construcción del carácter de los sujetos discursivos.
Tonalidades	Identifica y comprende las relaciones de fuerza que establece el Locutor/Enunciador con los componentes de la Enunciación.	No identifica ni comprende las relaciones de fuerza que establece el Locutor/Enunciador con los componentes de la Enunciación.
Enunciación - valores convocados	Identifica y comprende el uso de los valores en la construcción enunciativa.	No identifica y comprende el uso de los valores en la construcción enunciativa.
Tercero	Identifica la construcción enunciativa del tema y las voces convocadas.	No identifica la construcción enunciativa del tema y las voces convocadas.

Tabla 17. Evaluación integral del nivel 3

Evaluación integral del Nivel 3		
Respuestas correctas	Calificación	Descripción
7 – 6	Excelente	Reconoce la relación de la situación de comunicación con la situación de enunciación. Identifica y analiza los diferentes puntos de vista, la construcción de las imágenes de los sujetos discursivos, establece la relación de los actos de habla, las voces presentes y el tono que toma el discurso.
5 – 4	Sobresaliente	En gran medida reconoce la relación de la situación de comunicación con la situación de enunciación. Identifica y analiza los diferentes puntos de vista, la construcción de las imágenes de los sujetos discursivos, establece la relación de los actos de habla, las voces presentes y el tono que toma el discurso.
3	Aceptable	Algunas veces reconoce la relación de la situación de comunicación con la situación de enunciación. Identifica y analiza los diferentes puntos de vista, la construcción de las imágenes de los sujetos discursivos, establece la relación de los actos de habla, las voces presentes y el tono que toma el discurso.
2 – 0	Deficiente	No reconoce adecuadamente la relación de la situación de comunicación con la situación de enunciación. Tampoco identifica ni analiza correctamente los diferentes puntos de vista, la construcción de las imágenes de los sujetos discursivos y no establece la relación de los actos de habla, las voces presentes y el tono que toma el discurso.

Tabla 18. Evaluación de variables independientes nivel 4

Nivel 4 – Argumentación		
Variables independientes	Correcta	Incorrecta
Dimensiones del sujeto discursivo	Reconoce y analiza las dimensiones de los sujetos discursivos en la argumentación.	No reconoce y analiza las dimensiones de los sujetos discursivos en la argumentación.
Dimensión racional	Reconoce y comprende la construcción de la dimensión racional de la argumentación.	No reconoce ni comprende la construcción de la dimensión racional de la argumentación.
Dimensión emotiva de la argumentación	Reconoce y comprende el funcionamiento de la dimensión emotiva de la argumentación.	No reconoce ni comprende el funcionamiento de la dimensión emotiva de la argumentación.
Cadenas semánticas - orientación del sentido	Reconoce y comprende la formación de cadenas semánticas en la construcción discursiva de la orientación del sentido.	No reconoce ni comprende la formación de cadenas semánticas en la construcción discursiva de la orientación del sentido.
Construcción valorativa de la imagen del Tercero	Reconoce y comprende la construcción valorativa de la imagen del Tercero.	No reconoce ni comprende la construcción valorativa de la imagen del Tercero.

Tabla 19. Evaluación integral del nivel 4

Evaluación integral del Nivel 4		
Respuestas correctas	Calificación	Descripción
5	Excelente	Relaciona la enunciación y la argumentación, reconoce las dimensiones, los procedimientos, los tipos de argumentos, así mismo, establece relaciones

		semánticas para dar cuenta de la orientación del discurso.
4	Sobresaliente	En gran medida relaciona la enunciación y la argumentación, reconoce las dimensiones, los procedimientos, los tipos de argumentos, así mismo, establece relaciones semánticas para dar cuenta de la orientación del discurso.
3	Aceptable	Algunas veces relaciona la enunciación y la argumentación, reconoce las dimensiones, los procedimientos, los tipos de argumentos, así mismo, establece relaciones semánticas para dar cuenta de la orientación del discurso.
2 – 0	Deficiente	No relaciona adecuadamente la enunciación y la argumentación, ni reconoce las dimensiones, los procedimientos, los tipos de argumentos, así mismo, tampoco establece correctamente relaciones semánticas para dar cuenta de la orientación del discurso.

8.5.6 Cuestionario de evaluación de los OVA en Lectura Crítica

El Centro de Innovación Educativa Regional -CEIR Sur- de la Universidad del Valle realizó una primera versión de un Cuestionario de evaluación de los OVA en Lectura Crítica en el año 2018, que ha sido adaptada por el investigador para los propósitos del presente estudio (ver Anexo). El Cuestionario tiene como propósito obtener una valoración de los usuarios de los OVA sobre tres aspectos fundamentales:

1. Contenidos
2. Diseño e interactividad
3. Enseñanza y aprendizaje

Cada una de estas secciones contiene 10 afirmaciones que se califican con la selección de una opción, que en algunos casos es numérica y en otros es descriptiva, y el

diligenciamiento de un espacio opcional para comentarios. A finalizar, el Cuestionario incluye una pregunta adicional en la que se indaga si el usuario recomienda el uso de OVA en otros cursos similares.

8.6 Unidades de Aprendizaje de la Intervención Pedagógica

En esta sesión se presentan las Unidades de Aprendizaje que se implementaron con el Grupo Experimental y con el Grupo de Control.

Se construyeron secuencias semejantes para los dos grupos en términos de Niveles, Unidades Temáticas, objetivos, actividades, duración y lecturas disponibles. Sin embargo, para el Grupo Experimental se integraron los OVA de la siguiente manera: en la página del Campus Virtual de la Universidad del Valle, se construyó un curso con una presentación de cada una de los Niveles de Lectura Crítica con sus respectivas Unidades de Aprendizaje en las que se insertaron los OVA correspondientes a la categoría de análisis que se iba a trabajar en cada sesión de clase, de tal manera que, los estudiantes podían ingresar y trabajarlos de forma independiente según lo programado.

En la Unidad 1 y 2 los OVA eran trabajados por los estudiantes del Grupo Experimental después de la clase, de tal manera que, reforzaran la temática y practicasen lo aprendido, al tiempo que debían anotar dudas, análisis, relacionamientos o conclusiones. La clase siguiente se iniciaba con una socialización para dialogar a partir del trabajo realizado con los OVA y lo que se habían encontrado, de forma tal que se podían ampliar conceptos, precisar nociones, responder preguntas y corregir errores del tema visto la clase anterior. Esto permitía ligar lo conversado con el nuevo tema y, en algunos casos, si era pertinente, se dejaban dudas presentadas en la socialización para ser resueltas en el desarrollo de la clase. Otro factor ligado al trabajo con los OVA era que en la clase se hacían referencias continuas a sus ejemplos, temáticas o anexos para

relacionarlos con las explicaciones dadas. Esta dinámica dialógica estimuló el trabajo con los OVA al punto que algunos estudiantes tenían pantallazos que habían guardado en sus celulares para presentar algún aspecto que consideraban importante, ya fuese para aclarar, problematizar o buscar explicaciones.

En la Unidad 3 y 4, se cambió la metodología: los estudiantes del Grupo Experimental debían trabajar el OVA, que se correspondía con la sesión de clase, de forma previa. Este cambio se dio porque muchos de los estudiantes ya habían comenzado a hacerlo al final de las sesiones del Nivel 2, es decir, trabajaban los OVA de la clase que se iba a presentar. Esto trajo como consecuencia que la socialización del trabajo con los OVA al inicio de la clase, sirviera como introducción a la temática y que los estudiantes plantearan una serie de preguntas que se resolvían en el desarrollo de la clase. Esto no alteró el contenido de la secuencia, por el contrario, permitió ligarlo con el trabajo previo realizado por los estudiantes.

8.6.1 Caracterización de las Unidades de Aprendizaje

Las Unidades de Aprendizaje que se presentan a continuación están organizadas por Unidades Temáticas que se corresponden con cada uno de los Niveles de Lectura Crítica. A cada uno de los cuatro Niveles se les asignó un color en los títulos: rosado – Nivel 1, azul – Nivel 2, morado – Nivel 3 y naranja – Nivel 4. En cada uno de ellos se encuentra un cuadro inicial con la presentación de la unidad, los objetivos y el tiempo de duración, luego le siguen una serie de cuadros con las sesiones de clase con cada una de las partes que la componen y, por último, se cierra con un taller de aplicación de lo visto en la Unidad Temática.

La sección marcada con verde, en cada una de las Unidades de Aprendizaje, corresponde con el trabajo particular que se realiza con el Grupo Experimental a partir del desarrollo de los OVA de cada sesión de clase.

Tabla 20. Unidad de Aprendizaje - Nivel 1

UNIDAD DE APRENDIZAJE - NIVEL # 1	
TEMÁTICA: TEXTUALIDAD Objetivo: Reconocer y hacer una lectura comprensiva de los niveles textuales en español: microestructura, macroestructura y superestructura. Duración: Esta Unidad se desarrolla en las semanas 2, 3 y 4 de la intervención pedagógica.	

Tabla 21. Sesiones de clase - Nivel 1

SESIÓN DE CLASE # 1	
Contenido temático Microestructura de los textos - Relaciones léxicas: reiteración y coocurrencia - Relaciones referenciales: referencia y sustitución	
Objetivo: Identificar y comprender los elementos microestructurales del nivel textual (cohesión) en español.	
Actividades Independientes Lectura: Capítulo 2 - (Martínez M. C., 2015a). Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. Cali: Universidad del Valle.	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se utiliza la estrategia “Descubrimiento gradual extraordinario”. Los estudiantes realizan una primera aproximación y exploración de los OVA para que conocer su estructura, contenido, diseño y utilidad. Se reciben las primeras

	impresiones y se les motiva para aprovecharlos. Luego se cuenta de dónde salieron estos recursos, cuáles son sus bases teóricas, qué se pretende hacer con ellos a lo largo de la intervención y se plantea un compromiso de uso autónomo según la programación temática de las sesiones.
Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, posterior a la clase, ingresen al OVA correspondiente, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase. OVA correspondiente: 1. “El texto es un rompecabezas” (Sección de Microestructura) OVAS de apoyo: Hilando despacio y con sentido (progresión temática), ¿A qué te refieres? (relaciones referenciales) y Conectando ando (conectores discursivos)
Desarrollo de los contenidos de la clase Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades
Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase y su importancia: la microestructura de los textos en español, los objetivos, y las actividades a desarrollar.
Momento 2:	Se forman grupos de cuatro estudiantes para realizar una actividad de reconocimiento de las relaciones y

Introducción al tema Estrategia pedagógica: Modelado interactivo grupal.	conexiones presentes en la producción de sentido de un texto. A cada grupo se le entrega, cortada en fragmentos, la columna de opinión “El cuarto de la “muchacha” escrita por Carolina Sanín en la Revista Semana; para que la ordenen de tal manera que se reconstruya el texto con sentido. Posteriormente, se revisa el resultado obtenido por cada grupo y se explicitan los procedimientos que se llevaron a cabo para realizar la actividad. Luego, se discute el tema de la columna y se habla de las clases sociales en Colombia, de la exclusión y el privilegio.
Momento 3: Explicación teórica	A partir de la actividad anterior, el profesor presenta los aspectos teóricos de la microestructura textual y los ejemplos de cada uno de ellos, tomando como referencia el texto que se trabajó. De igual forma, se busca la formulación y resolución de preguntas de los estudiantes.
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica: Taller de análisis y Modelado interactivo grupal (finaliza en el Momento 5).	En la actividad de aplicación se trabaja la textualidad en su aspecto microestructural a partir de la columna de opinión titulada “La escuela criolla” escrita por Carolina Sanín en la Revista Semana en el año 2015. Para iniciar, se realiza una lectura general en voz alta del texto. Luego, el profesor realiza un análisis del primer párrafo de la columna de opinión en el que presenta las relaciones léxicas y referenciales que componen el fragmento. Posteriormente, se les indica a los grupos conformados en la primera actividad, que realicen un análisis detallado de los otros párrafos de la columna de opinión en términos de las relaciones léxicas y referenciales. Posteriormente, se discute la lectura y se compara con la anterior, y se pone en evidencia la función

	de las relaciones léxicas y referenciales para la comprensión del texto. Finalmente, el profesor propone modificar las relaciones léxicas y referenciales de la columna de opinión para conseguir nuevos sentidos.
Momento 5: Cierre	Se les pide a los grupos que realicen una lectura compartida de los resultados de la columna de opinión modificada. Esto evidencia la relación existente entre el sentido y la comprensión del texto y su relación directa con los aspectos microestructurales. De manera que, se explicita que la lectura crítica comienza al ser conscientes de las relaciones construidas en los primeros niveles del texto.
SESIÓN DE CLASE # 2	
Contenido temático - Macroestructura de los textos: - Ideas principales y secundarias	
Objetivo: Identificar y comprender los elementos macroestructurales del nivel textual en español.	
Actividades Independientes Lectura: Conferencia 2 – sección “Macrorreglas” -(Van Dijk T. A., 1980). Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. México: Siglo XXI Editores.	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre los aspectos microestructurales de los textos. Los estudiantes presentan sus experiencias con el trabajo de los OVA y muestran los primeros análisis realizados, las dudas que tienen y comentarios sobre los recursos.

Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, posterior a la clase, ingresen al OVA correspondiente, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase. OVA correspondiente: 1. “El texto es un rompecabezas” (Sección de Macroestructura)
Desarrollo de los contenidos de la clase Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades
Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: la macroestructura de los textos en español, los objetivos, y las actividades a desarrollar.
Momento 2: Introducción al tema. Estrategia pedagógica: Taller de sensibilización.	Se proyecta para todos y se lee el texto “La tierra plana” escrito por Carolina Sanín en la Semana Sostenibilidad en el año 2015, para que los estudiantes identifiquen la idea principal y las ideas secundarias. Se escuchan varias respuestas y se pregunta sobre los procesos que llevaron a cabo para identificar esas ideas. Tanto las respuestas como las estrategias de identificación se escriben en el tablero. Hasta ese momento no se determina las respuestas en términos de correctas o incorrectas. Todo es válido.

Momento 3: Explicación teórica	Una vez agotada la socialización anterior, el profesor presenta la teoría sobre la macroestructura de los textos y las macrorreglas expuestas por Teun van Dijk (1977), con ejemplos de la aplicación de cada una.
Momento 4: Actividad de aplicación. Estrategia pedagógica: Taller de análisis.	Se pide a los estudiantes que se organicen en parejas. A cada una de ellas se les entrega el texto impreso de “La tierra plana” y se le pide que apliquen las macrorreglas en los párrafos del texto para identificar las ideas principales y secundarias. Luego, se socializan las respuestas y se hacen correcciones. Una vez finalizado este ejercicio, se discuten las ideas resultantes en la actividad contrastándolas con las respuestas de la actividad introductoria.
Momento 5: Cierre Estrategia pedagógica: Motivación explicativa	Se evidencia la relación y los cambios que se producen cuando se usan estrategias diferentes de identificación de ideas principales y secundarias, y su importancia en la comprensión de los textos.
SESIÓN DE CLASE # 3	
Contenido temático - Superestructura de los textos - Orden y jerarquización al interior del texto.	
Objetivo: Identificar y comprender los elementos superestructurales del nivel textual en español.	
Actividades Independientes Lectura: Conferencia 2 – sección “Macroestructuras y superestructuras” (Van Dijk T. A., 1980). Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del	

texto y a los estudios del discurso. México: Siglo XXI Editores.	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre los aspectos macroestructurales de los textos trabajados la semana anterior. Los estudiantes presentan sus experiencias con el trabajo de los OVA y muestran los análisis realizados, preguntas y comentarios sobre los recursos.
Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, posterior a la clase, ingresen al OVA correspondiente, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase. OVA correspondiente: 1. La palabra en la U: dos caminos que se cruzan.
Desarrollo de los contenidos de la clase	
Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades
Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: la superestructura de los textos en español, los objetivos, y las actividades a desarrollar.
Momento 2: Introducción al tema	Se conforman tres grupos y se les entregan tres caricaturas de Quino con diferentes historias, cada una de ellas fragmentados en los cuadros que la componen. Se les pide que reconstruyan las historietas originales y

Estrategia pedagógica: Taller de reconstrucción.	las organicen para que los otros grupos roten y puedan ver y analizar el resultado final. De esta manera, pueden reconocer si están bien reconstruidas y si se han cometido errores. Luego, se socializan los resultados en un conversatorio grupal y se indican los criterios que permiten establecer las relaciones en la historieta. Es así como, se hace evidente que existe una estructura correspondiente a cada tipo de texto, con un sentido global y una jerarquía en su desarrollo.
Momento 3: Explicación teórica	El profesor expone las bases teóricas de la superestructura de los textos, con ejemplos, y establece su relación con la actividad anterior.
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica: Taller de producción.	Los estudiantes se organizan en parejas. A cada una de se le entrega el texto impreso “OMM: Los niveles de gases de efecto invernadero en la atmósfera alcanzan un nuevo récord” publicado por ONU Cambio Climático, el 22 de noviembre de 2018. A cada grupo se le pide que elabore de un mapa conceptual a partir de la identificación de la estructura del texto, la organización y jerarquía de las ideas.
Momento 5: Cierre	Una vez finalizado este ejercicio se socializan las respuestas y se hacen correcciones.
Evaluación – Sesiones de clase	
En cada una de las Sesiones de Clase se evalúa la Actividad de Aplicación teniendo como criterio de calificación los siguientes aspectos:	

1. Realización completa de la actividad.
2. Desarrollo consecuente con las premisas para el desarrollo.
3. Aplicación de las categorías teóricas correspondientes en la resolución de la actividad.

Los errores cometidos en el desarrollo de la actividad no constituyen un aspecto de calificación, puesto que, el objetivo es la apropiación de los conocimientos y habilidades a través de la práctica. Por lo que, todas las Actividades son devueltas a los estudiantes la siguiente Sesión de clase con su respectiva evaluación y comentarios correctivos.

Tabla 22. Taller de la Unidad 1

TALLER DE LA UNIDAD # 1 Grupo Experimental y Grupo de Control	
Temas a evaluar - Macroestructura - Microestructura - Superestructura	
Objetivo: Evaluar la capacidad para identificar y comprender los niveles textuales en español.	
Descripción del taller	
Este taller de análisis contiene una lectura seleccionada del texto “Educación y Democracia: un campo de combate” de Estanislao Zuleta, con las siguientes premisas para desarrollar: 1. Organice los fragmentos para crear un texto cohesivo y coherente. 2. Identifique en las palabras subrayadas el tipo de relación referencial que se establece: anafórica, catafórica o exofórica. 3. Identifique las sinonimias y reiteraciones presentes en el texto. 4. Establezca las relaciones de coocurrencia y construya las cadenas semánticas correspondientes. 5. Determine la idea principal y las ideas secundarias del texto.	

6. Determine una posible estructura para el texto (piense acerca de la forma como el autor planeó el orden y la jerarquía de las ideas).	
Calificación	- Se realiza una evaluación numérica en la escala de 0 a 5, siendo 5 el mayor puntaje. - El puntaje obtenido en cada ítem tiene la misma equivalencia porcentual en la nota global del taller. - Cada ítem se califica de 0 a 5 y se divide para determinar su puntaje en el porcentaje global. - La nota final corresponde a la sumatoria de los puntajes de todos los ítems que componen el taller.

Tabla 23. Unidad de Aprendizaje - Nivel 2

UNIDAD DE APRENDIZAJE - NIVEL # 2
TEMÁTICA: GÉNEROS DISCURSIVOS Y SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN Objetivo: Reconocer, comprender y analizar el Género Discursivo, el Contrato social de habla, el Tipo de texto, los Modos de Organización del discurso y la Situación de Comunicación que se plantea en la comunicación humana. Duración: Esta Unidad abarca las clases 5 y 6 de la intervención pedagógica.

Tabla 24. Sesiones de clase - Nivel 2

SESIÓN DE CLASE # 4
Contenido temático - Géneros Discursivos: - Contrato social de habla. - Tipos de textos - Modos de organización discursiva
Objetivo: Identificar, reconocer y comprender la construcción de los Géneros

Discursivos y su relación con las prácticas humanas, el contrato social de habla, los tipos de texto y los modos de organización del discurso.	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre los aspectos superestructurales de los textos trabajados la semana anterior. Los estudiantes dialogan sobre el trabajo de los OVA y muestran los análisis realizados, las dudas que tienen y comentarios sobre los recursos.
Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, posterior a la clase, ingresen al OVA correspondiente, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase. OVA correspondientes: 1. ¿Quién eres tú? Ahora sí nos entendemos. 2. La arquitectura de la palabra
Desarrollo de los contenidos de la clase	
Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades
Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: los Géneros Discursivos y su relación con las prácticas humanas, el contrato social de habla, los tipos de texto y los modos de organización del discurso; de igual manera, muestra los objetivos y las actividades a desarrollar.
Momento 2:	Se les entrega a los grupos varios fragmentos de textos para que identifiquen dónde podrían aparecer, es decir,

Introducción al tema Estrategia pedagógica: Taller de sensibilización.	el lugar de divulgación; determinen a qué tipo de texto corresponde y, por último, que analicen si se está realizando una explicación, una narración, una exposición, una argumentación o una conversación cotidiana. Luego, se discute cómo lograron identificar las categorías anteriores al tiempo que conduce a relacionarlas con las distintas esferas de práctica humana.
Momento 3: Explicación teórica Estrategia pedagógica: Motivación explicativa.	El profesor utiliza la introducción para explicar la noción de Géneros Discursivo y Contrato social de habla, diferenciando los Géneros primarios de los secundarios. Luego, se muestra la noción de texto y tipo de texto y se lleva a reconocer que estos forman parte de la vida cotidiana, solo que aparecen en uso natural. Por último, se muestran los modos de organización de los discursos y se relacionan con el propósito del autor y con el contrato social de habla; de manera que si, por ejemplo, el contrato es de enseñanza – aprendizaje se privilegiará un modo de organización explicativo.
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica: Taller de producción y Modelado	Los estudiantes se ubican en grupos de 3 personas. Los grupos se numeran del 1 al 5. Cada grupo escribe en un papel dos géneros discursivos distintos y dos modos de organización. Al grupo que le sigue en numeración se le entregan esas categorías. Del mismo modo, reciben el texto titulado “Qué es el fracking y por qué genera tantas protestas” publicado por la BBC Mundo el 29 de octubre de 2013. Posteriormente, se le pide a cada grupo realice tres actividades distintas:

interactivo grupal.	1. Componer un texto correspondiente al género discursivo y modos de organización recibido en el papel escrito por los compañeros. 2. Buscar un texto correspondiente al género discursivo y modos de organización recibido en el papel escrito por los compañeros. 3. Identificar el género discursivo, el contrato social de habla, el tipo de texto y el modo de organización del texto entregado por el profesor.
Momento 5: Cierre	Se socializan los resultados, se realizan correcciones y se reflexiona sobre la importancia de identificar las categorías trabajadas como el fundamento para realizar una lectura crítica.
SESIÓN DE CLASE # 5	
Contenido temático	
Situación de comunicación: Locutor, Interlocutor, Tema, Propósito e Intención.	
Objetivo: Identificar, comprender y hacer uso de las categorías que configuran la Situación de Comunicación en los discursos y su relación con la legitimidad.	
Actividades Independientes	
Lectura: - (Martínez M. C., 2013b) Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado Colombia, Revista Latinoamericana De Estudios Del Discurso (Aled) ISSN: 1317-7389, vol:13 fasc: 2 págs: 21 – 40.	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre el Género Discursivo, Contrato social de habla, Tipos de Textos y Modos de organización, estudiados la semana anterior.

	Los estudiantes dialogan sobre el trabajo de los OVA y muestran los análisis realizados, las preguntas que tienen y los comentarios sobre las actividades que llevaron a cabo.
Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, posterior a la clase, ingresen al OVA correspondiente, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase. OVA correspondiente: Tú, yo... él: oh, ¡un trío! - Sección: Los elementos que componen la situación de comunicación
Desarrollo de los contenidos de la clase Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades
Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: la Situación de Comunicación y sus componentes.
Momento 2: Introducción al tema Estrategia pedagógica: Taller de sensibilización.	Se muestra el video titulado “Un vistazo a la eutanasia en Colombia” publicado por Noticias Caracol el 21 de mayo de 2018 para indagar la forma como se construye la Situación de Comunicación. Luego, se les pide a los estudiantes que respondan las siguientes preguntas: ¿Qué se busca con esta entrevista? ¿cuál es el objetivo? Una vez respondidas se abordan las siguientes cuestiones: ¿Son todos los discursos legítimos? Es decir, ¿tienen todos los discursos la misma validez? ¿De qué depende?

	En esta socialización se escuchan, comparan, contrastan y cuestionan las diferentes opiniones. En las respuestas se van identificando los elementos que corresponden con la Situación de Comunicación y se evidencian escribiéndolos en el tablero.
Momento 3: Explicación teórica Estrategia pedagógica: Motivación explicativa.	El profesor utiliza la actividad anterior para presentar los aspectos teóricos de la Situación de Comunicación y sus componentes: Locutor, Interlocutor, Tema, Propósito e Intención. Se muestra que en la Situación de Comunicación se constituyen unos roles socio institucionales que determinan la legitimidad de los discursos.
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica: Taller de análisis y Modelado interactivo grupal.	Se trabajan el texto “Hacer una eutanasia es un acto de amor”: ‘Doctor muerte’ publicado en El Espectador el 23 de abril de 2015. Los estudiantes se organizan en parejas y se les entrega una copia para que la analicen. Deben discutir y determinar los elementos que componen la Situación de Comunicación, analizando la legitimidad según los roles identificados, el tema, el propósito y la intención. Posteriormente, se socializan los resultados y las opiniones relacionándolas con los análisis y la identificación de los elementos que configuran la Situación de Comunicación. Se discute sobre la construcción de la legitimidad de los sujetos discursivos y su validez en el ámbito social.

Momento 5: Cierre	Se reflexiona sobre la Situación de Comunicación como una configuración propia de la comunicación humana y la importancia de su análisis para comprender el funcionamiento de los discursos y realizar una lectura crítica.
Evaluación – Sesiones de clase	
En cada una de las Sesiones de Clase se evalúa la Actividad de Aplicación teniendo como criterio de calificación los siguientes aspectos: 1. Realización completa de la actividad. 2. Desarrollo consecuente con las premisas para el desarrollo. 3. Aplicación de las categorías teóricas correspondientes, en la resolución de la actividad. Los errores cometidos en el desarrollo de la actividad no constituyen un aspecto de calificación, puesto que, el objetivo es la apropiación de los conocimiento y habilidades a través de la práctica. Por lo que, todas las Actividades son devueltas a los estudiantes la siguiente Sesión de clase con su respectiva evaluación y comentarios correctivos.	

Tabla 25. Taller de la Unidad 2

TALLER UNIDAD # 2	
Grupo Experimental y Grupo de Control	
Temas a evaluar	- Género Discursivo, Tipo de texto y Modos de Organización. - Situación de Comunicación: Locutor, Interlocutor, Tema, Propósito e Intención.
Objetivo:	Evaluar la capacidad para identificar, analizar y comprender el Género Discursivo, el Tipo de texto, los Modos de organización y la Situación de comunicación con sus componentes.
Descripción del taller	

Este taller de análisis y reconstrucción contiene una lectura seleccionada del texto “Los líderes sociales hacen un llamado de auxilio a la sociedad” publicado por Sostenibilidad Semana el 11 de mayo de 2018, con las siguientes premisas para desarrollar: - 1. Analice el texto e identifique: el Género Discursivo, el Tipo de texto y el Modo de organización predominante. - 2. Analice y reconstruya la Situación de Comunicación en el texto, explicitando cada uno de sus componentes. - 3. Ubíquese como interlocutor del texto y escriba una respuesta al Locutor sobre el tema que plantea. Manténgase en el mismo Género Discursivo, tipo de texto y modo de organización predominante.	
Evaluación	- Se realiza una evaluación numérica en la escala de 0 a 5. Siendo 5 el mayor puntaje. - El puntaje obtenido en cada ítem tiene la misma equivalencia porcentual en la nota global del taller. - Cada ítem se califica de 0 a 5 y se divide para determinar su puntaje en el porcentaje global. - La nota final corresponde a la sumatoria de los puntajes de todos los ítems que componen el taller.

Tabla 26. Unidad de Aprendizaje - Nivel 3

UNIDAD DE APRENDIZAJE - NIVEL # 3
TEMÁTICA: SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN Objetivo: Reconocer, analizar y hacer uso de las categorías de Situación de Enunciación, polifonía y tonalidades. Duración: Esta Unidad abarca las clases 7, 8 y 9 de la intervención pedagógica.

Tabla 27. Sesiones de clase - Nivel 3

SESIÓN DE CLASE # 6	
Contenido temático Situación de Enunciación - Enunciadores - Enunciatarios - Tercero	
Objetivo: Identificar, comprender y analizar los elementos que configuran la Situación de Enunciación en los discursos y la construcción de la credibilidad.	
Actividades Independientes Lectura: - (Martínez M. C., 2013b) Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado Colombia, Revista Latinoamericana De Estudios Del Discurso (Aled) ISSN: 1317-7389, vol:13 fasc: 2 págs: 21 – 40.	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre la Situación de comunicación y sus componentes, trabajada la semana anterior. También, los estudiantes socializan que trabajaron todo el OVA “Tú, yo... él: oh, ¡un trío!” que abarca la sesión de clase anterior y la presente. De manera que, ya tenían comentarios y dudas sobre la Situación de Enunciación. De manera que, se llega al acuerdo de seguir trabajando los OVA de forma previa a la clase.
Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, ingresen al OVA correspondiente a la temática previa a la clase, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase.

	OVA correspondiente: La voz ajena en el discurso
Desarrollo de los contenidos de la clase Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades
Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: la Situación de Enunciación y sus componentes.
Momento 2: Introducción al tema Estrategia pedagógica: Taller de sensibilización.	Se proyecta el video titulado “LA MANADA Entramos en los ensayos de la OBRA DE TEATRO basada en el juicio” (El País, 01 de enero de 2019) en el que se habla de un caso muy conocido en España de un grupo de hombres que abusan sexualmente de una joven en la Fiesta de San Fermín. La noticia resulta tan relevante que se construye una obra de teatro donde se intenta reconstruir los hechos para una reflexión crítica. A partir de este análisis, se muestra el funcionamiento de la puesta en escena en la vida social. Se les pregunta a los estudiantes si es posible una reconstrucción de la realidad sin que medie la interpretación y el punto de vista. Se habla del papel del director y de los actores, de los diálogos, de los momentos en los que intervienen, de los lugares que ocupan, de sus roles, de las relaciones de fuerza y de las imágenes que construyen de los verdaderos sujetos que ejecutaron el hecho. La reflexión lleva a analizar que hay una escenificación que corresponde a un punto de vista que concuerda en

	mayor o menor medida con la realidad y que, eso mismo, sucede en el discurso.
Momento 3: Explicación teórica Estrategia pedagógica: Motivación explicativa.	El profesor presenta utiliza la actividad anterior para explicar el funcionamiento de la Situación de Enunciación y sus componentes: Enunciador(es), Enunciatarios y el Tercero. Se muestra que en la Situación de Enunciación se presenta como una escenificación al interior del enunciado en el que se crean las imágenes de los sujetos discursivos y la construcción de la credibilidad.
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica: Taller de análisis.	Los estudiantes se organizan en parejas y se les entrega tres archivos impresos: 1. La noticia de la muerte de Rosa Elvira Cely publicada el 6 de febrero de 2012 por la Revista Semana, titulada “La muerte de Rosa Elvira Cely, un crimen abominable”. 2. El concepto de la Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá, D.C. sobre lo ocurrido bajo la Ref. Reparación Directa No. 2015-00678 titulado “Culpa exclusiva de la víctima”. 3. La noticia de El Espectador titulada “Secretaría de Gobierno de Bogotá culpa a Rosa Elvira Cely de su propio ataque”, publicada el 14 de mayo de 2016. Se les pide que lean las noticias y que las discutan entre ellos. Luego, deben analizar su construcción a partir de los elementos vistos en las clases anteriores. Posteriormente, deben identificar los siguientes aspectos: - Enunciadores: los puntos de vista y a quiénes corresponden, con sus respectivas imágenes discursivas. - Enunciatarios: la imagen de los interlocutores de cada texto.

	- El Tercero: la imagen que se construye del tema. (Las voces integradas en el texto son objeto de la siguiente clase).
Momento 5: Cierre. Estrategia pedagógica: Modelado cíclico.	Se realiza una discusión y un análisis profundo de los resultados de la actividad anterior, mostrando y reflexionando críticamente sobre la Situación Enunciación que se construye en cada texto, evidenciando la forma como el Locutor crea y pone en escena las imágenes de los sujetos discursivos y la relación que esto tiene con una postura ideológica y con el uso o abuso del poder.
SESIÓN DE CLASE # 7	
Contenido temático	
Polifonía - Interdiscursividad e intertextualidad. - Cita directa, indirecta e indirecta libre.	
Objetivo: Identificar, reconocer y comprender la presencia y función de múltiples voces en los discursos y los procedimientos de citación.	
Actividades Independientes Lecturas: -(Martínez M. C., 2015c) La argumentación en la enunciación: la construcción del proceso argumentativo en el discurso. Cali: Programa Editorial Universidad Del Valle. Sección “Polifonía textual. La intertextualidad” del Capítulo 2. -di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia (2015) “Interacción de voces: polifonía y heterogeneidades”. Material didáctico para la cátedra di Stefano de Semiología, CBC.	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre la Polifonía discursiva. Se plantean conceptos generales del

	tema, se presentan comentarios y una serie de dudas e inquietudes sobre aspectos que no son claros, y que serán respondidos a lo largo de la clase.
Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, ingresen al OVA correspondiente a la temática previa a la clase, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase. OVA correspondiente: ¡No me gusta su tonito! Secciones: - Las imágenes de enunciador, enunciatario y tercero. - La tonalidad y la dimensión predominante.
Desarrollo de los contenidos de la clase Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades
Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: la Polifonía discursiva y los procedimientos de citación.
Momento 2: Introducción al tema Estrategia pedagógica: Taller de	Se les entrega a cada estudiante dos titulares: “The New York Times' no publicará más caricaturas políticas” (The New York Times' no publicará más caricaturas políticas, 2019) y “La caricatura, punta de lanza de la libertad de expresión” (Sancho, 2019) con una serie de enunciados realizados por diferentes personas en distintos momentos y épocas. Algunos de los enunciados corresponden con las noticias de los titulares.

‘choque’ y reconstrucción.	Se pide que cada estudiante reconstruya las dos noticias incluyendo los enunciados que consideren más pertinentes para su presentación. Los enunciados aparecen con diferentes estilos de citación: directo, indirecto e indirecto libre. Luego se indica que cada uno debe leer la noticia y mostrar el uso que le dio a esas voces. Se compara entre ellos los resultados para determinar los cambios en la orientación de la noticia y las funciones que están cumpliendo las voces en cada caso. Igualmente, se revisa la selección y ubicación de las voces en lugares distintos del texto. Los estudiantes deben presentar los enunciados que no utilizaron y justificar esa decisión en términos de Locutores. De igual forma, se discute los cambios que se producen cuando la cita tiene comillas, es parafraseada o tan solo es un eco de lo que alguien dijo en algún momento y que se trae como parte del discurso.
Momento 3: Explicación teórica	El profesor presenta el concepto de Polifonía, mostrando que todos los discursos están contruidos a partir de voces, que son traídas por el autor de diferentes maneras: estilo directo, indirecto e indirecto libre.
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica:	Los estudiantes se agrupan en tríos. Se les entrega el artículo “¿Cuáles son los límites de la libertad de expresión?” (Limites de la libertad de expresión en Colombia, 2017) publicado el 19 de julio de 2017 en la Revista Semana. Cada uno de los grupos debe analizarlo e identificar las voces y sus funciones dentro del texto.

Taller de análisis.	En cada caso, se debe pensar la razón por la que el autor la incluyó y la valoración que hace de ella en el discurso. Luego se discute el tema presentado en el texto y se muestra el resultado del análisis crítico del uso de las voces, ubicándolas ideológicamente.
Momento 5: Cierre	Se reflexiona sobre la importancia del análisis de las voces y sus funciones en el discurso. Además, se pone de manifiesto la naturaleza de respuesta del enunciado.
SESIÓN DE CLASE # 8	
Contenido temático Tonalidades - Intencional, Predictiva y Apreciativa. - Actos de habla.	
Objetivo: Identificar, reconocer y comprender los actos de habla y las Tonalidades en los discursos.	
Actividades Independientes Lectura: -(Martínez M. C., 2007) La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa. En Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario. Argentina: Biblos. ISBN: 978-950-786-583-1	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre las Tonalidades y los Actos de habla. Se plantean conceptos generales del tema, se presentan comentarios y una serie de dudas e inquietudes sobre aspectos que no son claros, y que serán respondidos a lo largo de la clase.

Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, ingresen al OVA correspondiente a la temática previa a la clase, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase. OVA correspondiente: Deshojando margaritas: me quiere, no me quiere....
Desarrollo de los contenidos de la clase Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades
Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: los Actos de habla y las Tonalidades del discurso.
Momento 2: Introducción al tema Estrategia pedagógica: Taller de sensibilización.	Se presenta el video titulado “Actos de habla” (Aroutiounova, Cristina, 2010) a partir del cual se discute sobre intención comunicativa y lo que se dice. Se hace notar que hablar es una forma de acción que involucra el uso de una lengua y que está sujeto a reglas convencionales generales o principios pragmáticos de pertinencia. Luego, a cada estudiante se le entrega el texto “Colombia, aún con discriminación económica asociada al color de piel” (La FM, 2019) y se le pide que intuitivamente busque los actos de habla presentes en el texto. El profesor lee con los estudiantes el primer párrafo y guía la búsqueda inicial. Posteriormente, cada estudiante continúa con la identificación.

	Posteriormente, se socializan los resultados y se proyecta la tabla de “La orientación social de los Actos Discursivos” (Martínez, 2015) para que los estudiantes clasifiquen la Tonalidad predominante en el discurso.
Momento 3: Explicación teórica	A partir de la actividad introductoria, el profesor presenta los aspectos teóricos de los Actos de habla y las Tonalidades, mostrando las definiciones, caracterización y función en cada caso.
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica: Modelado interactivo grupal.	Los estudiantes se agrupan en tríos. Se les entregan tres artículos, uno para cada uno: “¿Qué es el racismo y qué tipos de racismo hay?” (UNHCR/ACNUR, 2019), “El racismo se cura pensando” (Serós, 2019) e “¡Ignorantes!” (Quiroz, 2015). De la misma manera, a cada estudiante se le entrega impresa la tabla de “La orientación social de los Actos Discursivos” (Martínez, 2015). Se pide que cada grupo lea el texto que le corresponde, que identifique los actos de habla y los relacione con una de las tres Tonalidades Discursivas (cada uno de los textos tiene una Tonalidad predominante, por lo que los actos predominantes serán distintos en cada caso). Cada grupo debe revisar que lo realizado por sus integrantes sea correcto. Posteriormente, deben discutir las razones de la Tonalidad predominante en términos de la Situación de Enunciación, tratando de descifrar relaciones de acercamiento y distancia entre las imágenes de los sujetos discursivos.
Momento 5: Cierre	Los grupos socializan los resultados de sus hallazgos, mostrando sus análisis de los Actos de habla y las Tonalidades, estableciendo su relación con la Situación de Enunciación.

Estrategia pedagógica: Modelado cíclico.	En cada caso, el profesor hace las correcciones y las precisiones necesarias para que se establezca una comprensión de las relaciones de fuerza entre los sujetos discursivos y sus imágenes y sus implicaciones en una lectura crítica.
Evaluación – Sesiones de clase	
En cada una de las Sesiones de Clase se evalúa la Actividad de Aplicación teniendo como criterio de calificación los siguientes aspectos: 1. Realización completa de la actividad. 2. Desarrollo consecuente con las premisas para el desarrollo. 3. Aplicación de las categorías teóricas correspondientes en la resolución de la actividad. Los errores cometidos en el desarrollo de la actividad no constituyen un aspecto de calificación, puesto que, el objetivo es la apropiación de los conocimiento y habilidades a través de la práctica. Por lo que, todas las Actividades son devueltas a los estudiantes la siguiente Sesión de clase con su respectiva evaluación y comentarios correctivos.	

Tabla 28. Taller de la Unidad 3

TALLER UNIDAD # 3 Grupo Experimental y Grupo de Control	
Temas a evaluar - Situación de Enunciación - Polifonía - Tonalidades	
Objetivo: Evaluar la capacidad para identificar, analizar y comprender la Situación de Enunciación, la Polifonía y las Tonalidades de los discursos.	
Descripción del taller	

Este taller de análisis contiene la lectura “Primero nosotros, 'los colombianos’” publicada el 27 de enero 2019 en el periódico El Tiempo, con las siguientes premisas para desarrollar: Identifique y analice la construcción de: - 1. La Situación de Enunciación: los Enunciadores (puntos de vista), los Enunciatarios y el Tercero. - 2. Las voces convocadas, su estilo de citación y la función dentro del texto. - 3. La Tonalidad predominante y la identificación de otras tonalidades en fragmentos o párrafos del texto. Luego, entregue el resultado del análisis por escrito.	
Evaluación	- Se realiza una evaluación numérica en la escala de 0 a 5. Siendo 5 el mayor puntaje. - El puntaje obtenido en cada ítem tiene la misma equivalencia porcentual en la nota global del taller. - Cada ítem se califica de 0 a 5 y se divide para determinar su puntaje en el porcentaje global. - La nota final corresponde a la sumatoria de los puntajes de todos los ítems que componen el taller.

Tabla 29. Unidad de Aprendizaje - Nivel 4

UNIDAD DE APRENDIZAJE - NIVEL # 4
TEMÁTICA: ARGUMENTACIÓN Objetivo: Reconocer, analizar y hacer uso de los diversos procedimientos argumentativos y su relación con la construcción discursiva. Duración: Esta Unidad abarca las clases 10 a la 16 de la intervención pedagógica.

Tabla 30. Sesiones de clase - Nivel 4

SESIÓN DE CLASE # 9	
Contenido temático Construcción del sujeto emotivo	
Objetivo: Reconocer, comprender y analizar la construcción de la dimensión emotiva de los sujetos discursivos en la argumentación.	
Actividades Independientes Lectura: Centrada en la construcción de la dimensión emotiva - (Martínez M. C., 2015b) El ethos discursivo: valores, razones y emociones como efectos de discurso. Revista ALED, Vol.15 (2). Pp.139-158	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre la construcción del sujeto emotivo. Se plantean conceptos generales del tema, se presentan comentarios y una serie de dudas e inquietudes sobre aspectos que no son claros, y que serán respondidos a lo largo de la clase.
Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, ingresen al OVA correspondiente a la temática previa a la clase, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase. OVA correspondiente: Deshojando margaritas: me quiere, no me quiere.... (Anexos)
Desarrollo de los contenidos de la clase	
Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades

Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: la construcción de la dimensión emotiva de los sujetos discursivos en la argumentación.
Momento 2: Introducción al tema Estrategia pedagógica: Taller de sensibilización.	Se presenta el video titulado: “#VideOpinión. Salud Hernández habla sobre el proceso de paz en Colombia” (Estrategia y poder, 2015) del canal de youtube Estrategia y Poder publicado el 5 de octubre de 2015. A partir del video se abre el debate sobre los argumentos que presenta la periodista Salud Hernández en relación al Proceso de Paz en Colombia. Se discute a quiénes logra convencer y a quiénes no. Los dos grupos deben presentar las razones de sus posturas. Se les pide que traten de forma intuitiva de identificar la dimensión predominante en el discurso: emotiva, racional o ética en la argumentación.
Momento 3: Explicación teórica	El profesor introduce la argumentación y las tres dimensiones argumentativas de los sujetos, centrándose en la dimensión emotiva del discurso, el auditorio, los lugares y los acuerdos (Martínez, 2015); evidenciando su definición, características (que dan cuenta de un sujeto solidario, amistoso y agradable) y su función (centrada en la búsqueda de aliados).
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica:	Los estudiantes se organizan en pareja. Se les entrega el texto “Ingrid Betancourt: “Me he comprometido a perdonar” (Betancourt, 2016) publicado por la cadena alemana Deutsche Welle (DW) el 24 de septiembre de 2016. Luego de leerlo, se les pide a los estudiantes que analicen la forma como se construye la dimensión emotiva de la

Taller de análisis.	argumentación en el discurso de la entrevistada relacionándola con la enunciación. Se les indica a los estudiantes que deben tener en cuenta el tipo de auditorio al que se dirige, la identificación de los elementos que permiten construir un Ethos discursivo solidario, amistoso y agradable; el propósito y la intención del discurso, las imágenes que se construyen de los Enuncitarios, las voces que se convocan y la posible efectividad de ese discurso en relación al auditorio.
Momento 5: Cierre	Los grupos socializan los resultados de sus análisis, mostrando cómo se evidencia la dimensión emotiva de la argumentación en el discurso. En cada caso, el profesor hace las correcciones y las precisiones necesarias para que se establezca una comprensión de la construcción emotiva y sus implicaciones en una lectura crítica.
SESIÓN DE CLASE # 10	
Contenido temático Esquemas argumentativos de la dimensión emotiva.	
Objetivo: Identificar, reconocer y comprender los esquemas argumentativos de la dimensión emotiva.	
Actividades Independientes Lectura: Capítulo 5 - (Martínez M. C., 2015c) La argumentación en la enunciación: la construcción del proceso argumentativo en el discurso. Cali: Programa Editorial Universidad Del Valle.	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre la construcción del sujeto emotivo. Se plantean conceptos

	generales del tema, se presentan comentarios y una serie de dudas e inquietudes sobre aspectos que no son claros, y que serán respondidos a lo largo de la clase.
Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, ingresen al OVA correspondiente a la temática previa a la clase, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase. OVA correspondiente: ¡A que no me convences!
Desarrollo de los contenidos de la clase Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades
Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: los esquemas argumentativos de la dimensión emotiva en la argumentación.
Momento 2: Introducción al tema Estrategia pedagógica: Modelado interactivo individual.	Se les entrega a los estudiantes el texto “Colombia: desgarradores testimonios de los niños que escaparon de la guerrilla” (Infobae, 2014) publicado el 1 de enero de 2014 por Infobae, con el propósito de que identifiquen y subrayen los argumentos que encuentren y su función dentro del discurso. Posteriormente, cada uno de los estudiantes presenta sus resultados y, a partir de esa socialización, se discute sobre el tema dando lugar a distintas opiniones que se conducen a una aproximación de los esquemas argumentativos de la dimensión emotiva.

Momento 3: Explicación teórica	El profesor presenta los esquemas argumentativos de (Perelman & Olbrechts –Tyteca, 1994): Cuasi-lógicos, Basados en la estructura de lo real, los que Establecen la estructura de lo real, las Disociaciones, y los argumentos que corresponden a cada uno de ellos; integrados en la dimensión emotiva del modelo de la DSE (Martínez, 2015).
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica: Taller de producción.	Se proyecta el video “Palabras del presidente Juan Manuel Santos durante la ceremonia del Premio Nobel de Paz” (Presidencia de la República, 2016) publicada el 10 de diciembre de 2016 en la sección de Noticias del portal de la Presidencia de la República. Luego, los estudiantes se organizan en parejas y se les entrega la transcripción del texto para que analicen la construcción y los esquemas de la dimensión emotiva del discurso. Luego, se les pide que construyan una respuesta utilizando los esquemas de la argumentación emotiva. Posteriormente se socializan y se discuten los propósitos y las intenciones de la escogencia de los esquemas argumentativos y de la dimensión emotiva.
Momento 5: Cierre. Estrategia pedagógica: Modelado cíclico.	En cada caso, el profesor integra las categorías para lograr una lectura crítica y analítica del texto y una comprensión de la forma como se construye la dimensión y los esquemas argumentativos de la dimensión emotiva del discurso.
SESIÓN DE CLASE # 11	
Contenido temático Construcción del sujeto racional	

Objetivo: Identificar, reconocer y comprender la dimensión racional de los sujetos discursivos en la argumentación.	
Actividades Independientes Relectura: - (Martínez M. C., 2015b) El ethos discursivo: valores, razones y emociones como efectos de discurso. Revista ALED, Vol.15 (2). Pp.139-158	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre la construcción del sujeto racional. Se plantean conceptos generales del tema, se presentan comentarios y una serie de dudas e inquietudes sobre aspectos que no son claros, y que serán respondidos a lo largo de la clase.
Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, ingresen al OVA correspondiente a la temática previa a la clase, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase. OVA correspondiente: Pienso, luego existo
Desarrollo de los contenidos de la clase Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades
Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: la dimensión racional de los sujetos discursivos en la argumentación.
Momento 2:	

Introducción al tema Estrategia pedagógica: Taller de sensibilización.	Se proyecta el video titulado “20 Interrogatorio y contra CMA” (Cortés, 2013) publicado en la plataforma de youtube el 20 de noviembre de 2013. Se trata de un fragmento de la película “A Few Good Men” en el que se desarrolla un juicio. Luego de la presentación, se analiza y se debate sobre la construcción de los sujetos discursivos, además, se contrasta con lo visto en la dimensión emotiva. Esto sirve para indagar e identificar características propias de la construcción de la dimensión racional en la argumentación.
Momento 3: Explicación teórica	El profesor presenta la dimensión racional del sujeto discursivo (Martínez, 2015); evidenciando la forma como se construye, sus características (que dan cuenta de un sujeto informado, capaz, analítico, competente) y su función.
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica: Taller de análisis.	Los estudiantes se organizan en parejas y se les hace entrega de dos textos: 1. “Conmoción en Colombia tras hallarse el cadáver de una niña indígena de 11 años con indicios de abuso sexual” (RT, 2019) publicado por RT el 25 jul 2019. 2. “La violación colonial: seis siglos de abusos sexuales” (Cantón, 2018) publicado por el Periódico el 10 de noviembre de 2018. Se les indica que lean los textos de acuerdo a la numeración y que identifiquen la dimensión predominante en cada uno de ellos. En cada uno de ellos debe realizar un análisis subrayando los aspectos que permiten la construcción de la imagen de un sujeto racional y buscando una integración con todo lo visto en el curso.

Momento 5: Cierre	El profesor presenta una comparación analítica de los dos textos y muestra los procedimientos discursivos para la construcción de una dimensión emotiva en el primero y una dimensión racional en el segundo, relacionándolos con el propósito y la intención. Se pone en relevancia las estrategias utilizadas para la construcción de la dimensión racional.
SESIÓN DE CLASE # 12	
Contenido temático Modelo argumentativo de la dimensión racional.	
Objetivo: Reconocer, comprender y analizar el modelo argumentativo de la dimensión racional.	
Actividades Independientes Lectura: Capítulo 4 - (Martínez M. C., 2015c) La argumentación en la enunciación: la construcción del proceso argumentativo en el discurso. Cali: Programa Editorial Universidad Del Valle.	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre el modelo argumentativo de la dimensión racional. Se plantean conceptos generales del tema, se presentan comentarios y una serie de dudas e inquietudes sobre aspectos que no son claros, y que serán respondidos a lo largo de la clase.
Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, ingresen al OVA correspondiente a la temática previa a la clase, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase.

	OVA correspondiente: Argumentación razonada en la resolución de conflictos
Desarrollo de los contenidos de la clase Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades
Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: el modelo argumentativo de la dimensión racional.
Momento 2: Introducción al tema Estrategia pedagógica: Taller de sensibilización.	Los estudiantes se organizan en grupos de tres personas. A cada uno, se le entrega el texto “Más de 200 mujeres encuestadas, manifiestan recibir acoso callejero #NoEsPiropoEsAcoso” (Guevara Osorio, 2019) publicado en Conectados en agosto de 2019. Luego, se les pasa papelitos con las categorías del modelo propuestas en el modelo de Toulmin: Conclusión, Datos, Garantía, Respaldo, Modalizador y Refutaciones; cada una de ellas con su respectiva definición. Se les pide a los estudiantes que traten de identificar las categorías en el texto con el fin de evidenciar las relaciones internas del argumento presentado en el discurso. Posteriormente, se discuten sus puntos de vista y sus resultados evidenciando la correcta identificación de categorías.
Momento 3:	El profesor presenta el modelo argumentativo de Toulmin integrado a la Dinámica Social Enunciativa (Martínez,

Explicación teórica	2015). Muestra la construcción interna del argumento y su pertinencia en relación con el ámbito en el que se produce. Analiza con los estudiantes la importancia de estas categorías para lograr una Lectura Crítica.
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica: Taller de análisis.	Los estudiantes han visto antes de la clase, la película “La duda” (Doubt) de 2008, escrita por John Patrick Shanley y dirigida por John Patrick Shanley. En la cinta se presenta el caso de un niño presuntamente abusado por un sacerdote en una escuela parroquial de 1964. En la trama se enfrentan los argumentos de acusación por parte de la madre superiora y los argumentos de defensa por parte del sacerdote acusado. Sobre dichos argumentos se les pide a los grupos de estudiantes que analicen la película a partir del esquema de Toulmin y lo plasmen en papel, para mostrar la forma como han sido contruidos internamente. Además, deben mostrar su relación con el Género Discursivo, la Situación de Comunicación y la Enunciación. Posteriormente, se socializan los resultados y se discute sobre el tema buscando que los estudiantes tomen partido y construyan una posible refutación a partir de los elementos que componen el esquema de Toulmin.
Momento 5: Cierre. Estrategia pedagógica: Modelado cíclico.	El profesor explica la integración del modelo de Toulmin en la DSE (Martínez, 2015) y se muestra su importancia en la Lectura Crítica. Se utiliza la actividad realizada para presentar la conceptualización de dicha integración.
SESIÓN DE CLASE # 13	
Contenido temático Construcción del sujeto ético	

Objetivo: Identificar, comprender y analizar la construcción de la dimensión ética de los sujetos discursivos en la argumentación.	
Actividades Independientes	
Relectura: - (Martínez M. C., 2015b) El ethos discursivo: valores, razones y emociones como efectos de discurso. Revista ALED, Vol.15 (2). Pp.139-158	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre la construcción del sujeto ético. Se plantean conceptos generales del tema, se presentan comentarios y una serie de dudas e inquietudes sobre aspectos que no son claros, y que serán respondidos a lo largo de la clase.
Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, ingresen al OVA correspondiente a la temática previa a la clase, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase. OVA correspondiente: Mientes tan bonito
Desarrollo de los contenidos de la clase	
Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades
Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: la construcción de la dimensión ética de los sujetos discursivos.
Momento 2:	

Introducción al tema Estrategia pedagógica: Taller de ‘choque’.	Se le entrega a cada estudiante el texto “Sí a la paz imperfecta” (Sandoval, 2016) de Luis Sandoval publicado el 8 de agosto de 2016 en El Espectador. Posteriormente, se lee en voz alta para todo el grupo. Luego se pide a los estudiantes que formulen preguntas por escrito sobre el texto relacionadas con la dimensión en la que se construye el discurso. Después, cada estudiante debe sacar una pregunta y responderla de acuerdo con lo visto en las clases anteriores y en los materiales teóricos. Así, se induce a una reflexión que da lugar a la identificación y caracterización de la construcción de una dimensión ética que nos convoca por su sabiduría y prudencia.
Momento 3: Explicación teórica	El profesor presenta la construcción de la dimensión ética de los sujetos discursivos y su relación con la argumentación (Martínez, 2015), sus características (que dan cuenta de un sujeto ponderado, prudente, sabio y justo) y su función discursiva.
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica: Taller de análisis y Modelado interactivo grupal.	Se realiza la lectura del texto “Democracia y Participación” (Zuleta, 1991) de Estanislao Zuleta. Los estudiantes se organizan en parejas y analizan el texto para identificar su dimensión predominante y su construcción, a partir de las características presentadas en la explicación teórica. Luego, cada pareja debe consignar las conclusiones y presentarlas, mostrando su relación con respecto el Género discursivo, la Situación de Comunicación y la Enunciación.

Momento 5: Cierre Estrategia pedagógica: Modelado cíclico.	Se presentan aplicaciones, precisiones y correcciones de lo presentado y se muestra la integración de esta dimensión con la DSE (Martínez, 2015). De la misma forma, se presenta la importancia de la dimensión ética como parte de los discursos sociales de los sujetos responsables.
SESIÓN DE CLASE # 14	
Contenido temático Discusión crítica: Las reglas del procedimiento de discusión pragma-dialéctica.	
Objetivo: Reconocer, comprender y analizar las reglas del procedimiento de discusión pragma-dialéctica.	
Actividades Independientes Lectura: Capítulo 6 -(Martínez M. C., 2015c) La argumentación en la enunciación: la construcción del proceso argumentativo en el discurso. Cali: Programa Editorial Universidad Del Valle.	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre las reglas del procedimiento de discusión pragma-dialéctica. Se plantean conceptos generales del tema, se presentan comentarios y una serie de dudas e inquietudes sobre aspectos que no son claros, y que serán respondidos a lo largo de la clase.
Desarrollo de los contenidos de la clase Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades

Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: las reglas del procedimiento de discusión pragma-dialéctica.
Momento 2: Introducción al tema Estrategia pedagógica: Taller de sensibilización.	Se hace una lectura conjunta del texto “La ética del voto útil” (La Nación, 2019) de Carlos Manfroni publicada en el diario La Nación el 8 de agosto de 2019. Luego, se discute con los estudiantes sobre dos aspectos: - La utilidad y conveniencia del voto en blanco (teniendo en cuenta que es una época próxima a las elecciones de cargos regionales). - La forma como se construye la discusión frente a los distintos puntos de vista y las posibles resoluciones efectivas.
Momento 3: Explicación teórica	El profesor presenta la teoría pragma-dialéctica (Van Eemeren & Grootendorst, 2002) integrada en el modelo de la DSE (Martínez, 2015) como parte de la dimensión ética de la argumentación. Se presentan las fases y reglas de la discusión crítica y su función para la resolución de diferencias de opinión.
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica: Taller de análisis.	Los estudiantes se dividen en grupos de tres personas. Cada grupo recibe impresas las fases, las reglas de la discusión crítica y un formato para el análisis. Luego, se proyecta la discusión “¿El voto en blanco es un voto de protesta o un voto que favorece a Duque?” (Revista Semana, 2018) que se llevó a cabo en “Semana en vivo” el 6 de junio del 2018, a propósito de las elecciones presidenciales. Los estudiantes analizan la discusión teniendo en cuenta las reglas y fases de la discusión pragmadialéctica,

	identificando los actos de habla y el cumplimiento o violación de las reglas, y deben consignar sus análisis. Posteriormente, los estudiantes presentan sus puntos de vista con relación al tema, se socializan los análisis y se entregan los resultados. Luego, se discute la importancia de los acuerdos y las reglas para la resolución de un conflicto de opinión.
Momento 5: Cierre	El profesor presenta un análisis final de la importancia de la propuesta de van Eemeren para la resolución del conflicto de opinión y la necesidad de buscar lo más razonable en una discusión crítica, teniendo un punto de vista razonable frente a los argumentos que permita la toma de una posición ética.
SESIÓN DE CLASE # 15	
Contenido temático	
La construcción tridimensional del sujeto discursivo	
Objetivo: Identificar, reconocer y comprender la construcción tridimensional del sujeto discursivo.	
Actividades Independientes	
Lectura posterior a la clase: Capítulo 3 - (Martínez M. C., 2015c) La argumentación en la enunciación: la construcción del proceso argumentativo en el discurso. Cali: Programa Editorial Universidad Del Valle.	
Grupo Experimental	
Momentos	Actividades
Socialización inicial	Se realiza la socialización del trabajo en los OVA sobre la construcción del sujeto ético. Se plantean conceptos generales del tema, se presentan comentarios y una serie de dudas e inquietudes sobre aspectos que no son claros, y que

	serán respondidos a lo largo de la clase.
Trabajo independiente	Se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de la semana, ingresen al OVA correspondiente a la temática previa a la clase, exploren los recursos, lean las explicaciones y realicen las actividades propuestas. Así mismo, que tomen nota o pantallazos de los aspectos que les resultan más relevantes, confusos, concluyentes o llamativos para traer a la siguiente socialización de clase.
Desarrollo de los contenidos de la clase Grupo Experimental y el Grupo de Control	
Momentos	Actividades
Momento 1: Presentación del tema	El profesor presenta el tema de la clase: la construcción tridimensional del sujeto discursivo.
Momento 2: Introducción al tema Estrategia pedagógica: Motivación explicativa.	Se les entrega a los estudiantes el texto “Apología a la pena de muerte” (Columna del lector, 2015) firmada como “Columna del lector” en El Espectador el 6 de diciembre de 2015. Se abre un debate grupal sobre el tema leído, evidenciando distintos puntos de vista, analizando la dimensión que predomina en el texto, evaluando si se trata de un sujeto razonable. Se considera si la pena de muerte es la solución más prudente y justa para los delitos más graves. Posteriormente, se discute cómo podría ser modificada la columna de opinión para lograr una dimensión tridimensional: emotiva, racional y ética.
Momento 3:	

Explicación teórica	El profesor presenta la construcción tridimensional del sujeto discursivo desde la perspectiva del modelo de la DSE (Martínez, 2015) en el que se integra la dimensión emotiva, racional y ética. Se presentan las características de esta integración y su función en el discurso desde una mirada crítica.
Momento 4: Actividad de aplicación Estrategia pedagógica: Taller de análisis.	Los estudiantes se organizan en parejas y se les entrega el texto “La pena de muerte” de Enrique Parejo González publicada en El Tiempo 1989. Se pide que analicen detalladamente e identifiquen las dimensiones presentes en el texto. En cada caso deben tener en cuenta su integración con los otros componentes de la Dinámica Social Enunciativa (Martínez, 2015). Luego, se discuten los resultados de cada análisis para dar cuenta de la forma como se construye tridimensionalmente el sujeto discursivo integral en la argumentación.
Momento 5: Cierre Estrategia pedagógica: Modelado cíclico.	El profesor evidencia la importancia de la construcción del sujeto tridimensional en la participación del discurso social, muestra que el conocimiento discursivo y argumentativo debe ser utilizado en procura de un mundo sostenible, equitativo y justo, en el que se defienden los derechos humanos. En su explicación relaciona lo visto anteriormente, mostrando la coherencia integrativa de la intervención para el alcance de una Lectura Crítica.
Evaluación – Sesiones de clase	

En cada una de las Sesiones de Clase se evalúa la Actividad de Aplicación teniendo como criterio de calificación los siguientes aspectos:

1. Realización completa de la actividad.
2. Desarrollo consecuente con las premisas para el desarrollo.
3. Aplicación de las categorías teóricas correspondientes en la resolución de la actividad.

Los errores cometidos en el desarrollo de la actividad no constituyen un aspecto de calificación, puesto que, el objetivo es la apropiación de los conocimiento y habilidades a través de la práctica. Por lo que, todas las Actividades son devueltas a los estudiantes la siguiente Sesión de clase con su respectiva evaluación y comentarios correctivos.

Tabla 31. Taller de la Unidad 4

TALLER UNIDAD # 4 Grupo Experimental y Grupo de Control	
Temas a evaluar - Dimensiones del sujeto discursivo y la argumentación (Martínez, 2015) - Esquemas y modelos argumentativos: Emotivo, Racional y Ético.	
Objetivo: Evaluar la capacidad para identificar, comprender, analizar la construcción de las dimensiones del discurso y la argumentación, y los esquemas y modelos argumentativos principales para participar en la vida social.	
Descripción del taller	
- El taller se plantea como un debate sobre un tema que se define entre los estudiantes. En este caso, el tema fue la violencia como forma de lucha y se escoge la siguiente sentencia para dividir los participantes entre protagonistas y antagonistas: “la violencia ciudadana es legítima cuando busca asegurar la continuidad de la democracia”, teniendo en cuenta las formas de lucha vigentes que se han adelantado desde la ciudadanía en el contexto social y político del país.	

- Antecedente: este taller se propone y define al comenzar la Unidad 4, así, los estudiantes han utilizado cada una de las clases para reflexionar y sumar conocimientos y categorías de análisis para su discurso argumentativo.
- Los argumentos deben ser discutidos y preparados por todos. Sin embargo, en el momento del debate cada grupo tiene tres estudiantes que participan como debatientes y tres que juzgan fases y reglas. Así también, se escoge entre los dos grupos un moderador que tiene la función de abrir el debate y dar la palabra según tiempos establecidos. Se busca idealmente llegar a acuerdos por la aceptación o retiro del punto de vista según el peso argumentativo. De manera que, puede haber una resolución parcial o total del desacuerdo.
- El profesor realiza un análisis final y presenta una evaluación del desarrollo del debate, de los debatientes y de la construcción discursiva y argumentativa.

Evaluación

- Se realiza una evaluación grupal, con su respectiva nota, y una individual, con su respectiva nota.
- La calificación se realiza en una escala numérica de 0 a 5, siendo 5 el mayor puntaje.
- La nota final corresponde a la sumatoria de las dos notas, la individual y la grupal.

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

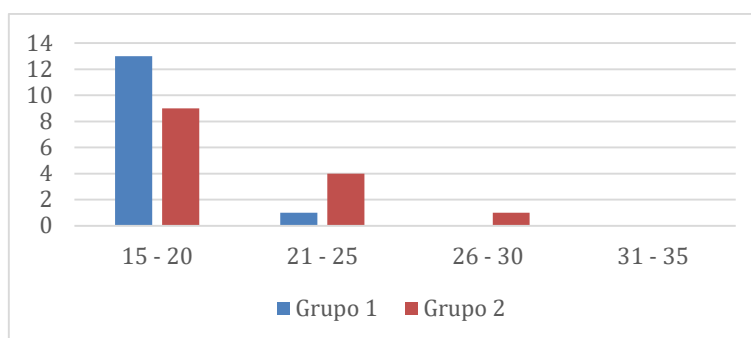
En este capítulo se presentan los resultados y el análisis de cada una de las actividades que se llevaron a cabo: la encuesta para determinar variables de control, preprueba, posprueba y cuestionario sobre los OVA. Se realizarán análisis comparativos entre los resultados de las categorías en las pruebas de un mismo grupo y análisis de contraste entre los resultados de las pruebas entre los dos grupos para determinar la incidencia de los OVA en el desarrollo de la Lectura Crítica.

9.1 Resultados de la Encuesta

En este apartado se presenta los resultados de la encuesta realizada en cada uno de los grupos participantes en la investigación. Los datos obtenidos corresponden con las variables de control y permiten identificar si hay alguna incidencia de estas con relación al desempeño de los estudiantes en el resultado de las pruebas.

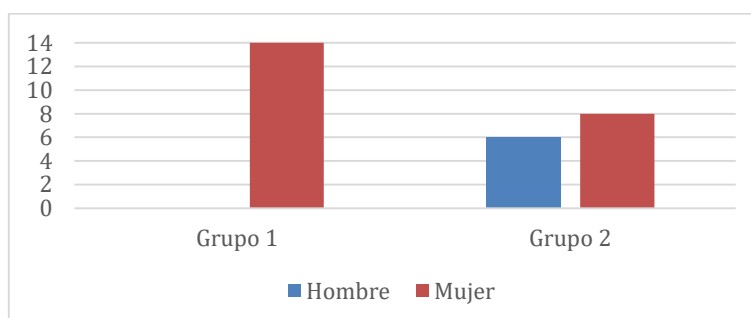
Con respecto a la variable de edad, en Grupo Experimental se encontró que 13 estudiantes correspondientes al 92.8% se ubicaban en un rango de 15 a 20 años y tan solo uno, es decir el 7.2%, se ubicó en el rango de 21 a 25 años de edad. En el Grupo de Control el resultado fue más variado: nueve estudiantes se ubicaron en el rango de 15 a 20 años de edad, cuatro estaban entre los 21 a 25 años representando el 28.5% del grupo y una estudiante se ubicó en el rango de 26 a 30 años de edad.

Figura 6. Rango de edad de grupo 1 y 2



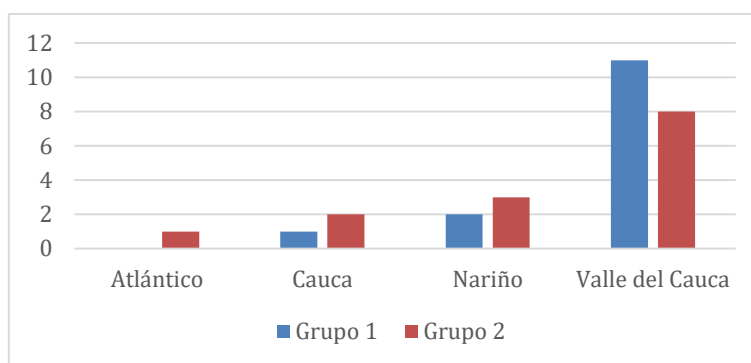
En cuanto al sexo, el Grupo Experimental estuvo conformado por 14 mujeres – no había hombres en este curso – que corresponden al 100% del grupo. Por su parte, el Grupo de Control estaba conformado por ocho mujeres que representaban el 57.1% del grupo y 6 hombres que correspondían al 42.8% del total de estudiantes.

Figura 7. Sexo del grupo 1 y 2



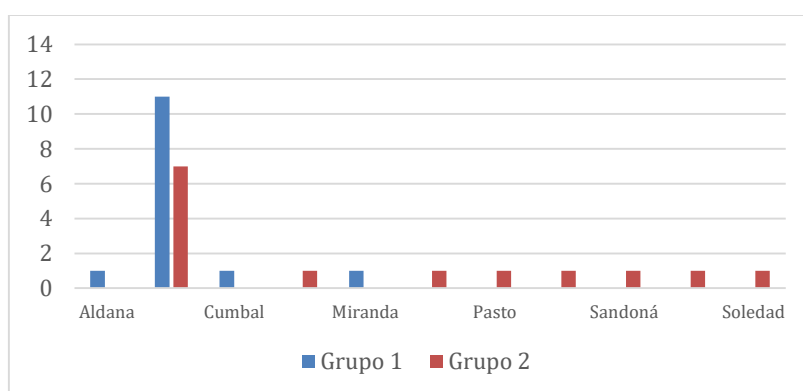
Lugar de procedencia en cuanto a los Departamentos se presentó así: en el Grupo Experimental los estudiantes provenían mayormente del Valle del Cauca con un total de 11 personas correspondientes al 78.5% del grupo, dos estudiantes de Nariño que representan el 14.2% y una persona del Cauca que equivale al 7.1% de la totalidad de los estudiantes. En el Grupo de Control se presentaron ocho personas del Valle del Cauca equivalentes al 57.1% del grupo, tres de Nariño que correspondían al 21.4%, dos del Cauca que representaban el 14.2% y una del Atlántico equivalente al 7.1% del grupo.

Figura 8. Departamento de procedencia del grupo 1 y 2



En cuanto a los Municipios de procedencia se presentaron los siguientes resultados: en el Grupo Experimental hubo 11 estudiantes provenientes de Cali que corresponden al 78.5% del grupo, uno de Aldana, uno de Cumbal y uno de Miranda que equivalen por separado al 7.1% del total de los estudiantes. En el Grupo de Control se encontraron siete estudiantes provenientes de Cali, que corresponden al 50% de los estudiantes, uno de la Unión, uno de Palmira, uno de Santander de Quilichao, uno de Popayán, uno de Pasto, uno de Sandoná y una de Soledad, equivalentes cada uno de ellos al 7.1% del grupo.

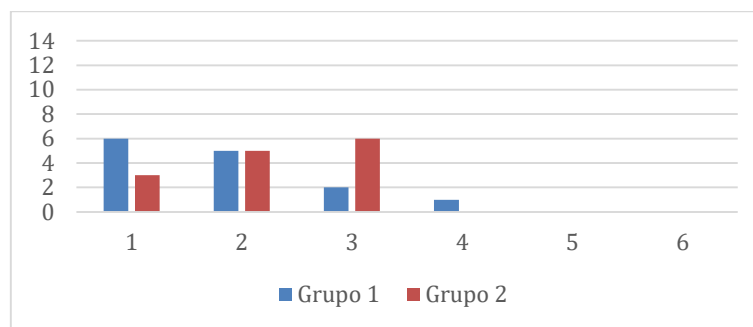
Figura 9. Municipio de procedencia del grupo 1 y 2



En cuanto al estrato socioeconómico se encontró que la mayoría de los estudiantes del Grupo Experimental era de estrato 1, seguida por el 2, 3 y 4; mientras que, en el Grupo de Control la mayoría era de estrato 3, seguida por el 2 y el 1.

De manera que: en el Grupo Experimental predominó el estrato 1 con seis estudiantes, equivalentes al 42.8% del grupo; seguidamente en el estrato 2 se registran cinco estudiantes, correspondientes al 35.7%; en el estrato 3 se encontraron dos estudiantes, representando el 14.2%; y en el estrato 4 se ubicó un estudiante, equivalente al 7.1% del total de estudiantes. En el Grupo de Control los estudiantes se distribuyeron de la siguiente manera: en el estrato 1 se encontraron tres estudiantes, equivalentes al 21.4% del grupo; en el estrato 2 hubo cinco estudiantes, correspondientes a un 35.7%; y, por último, en el estrato 3 estaban la mayoría, seis estudiantes correspondientes al 42.8% del grupo.

Figura 10. Estrato socioeconómico del grupo 1 y 2

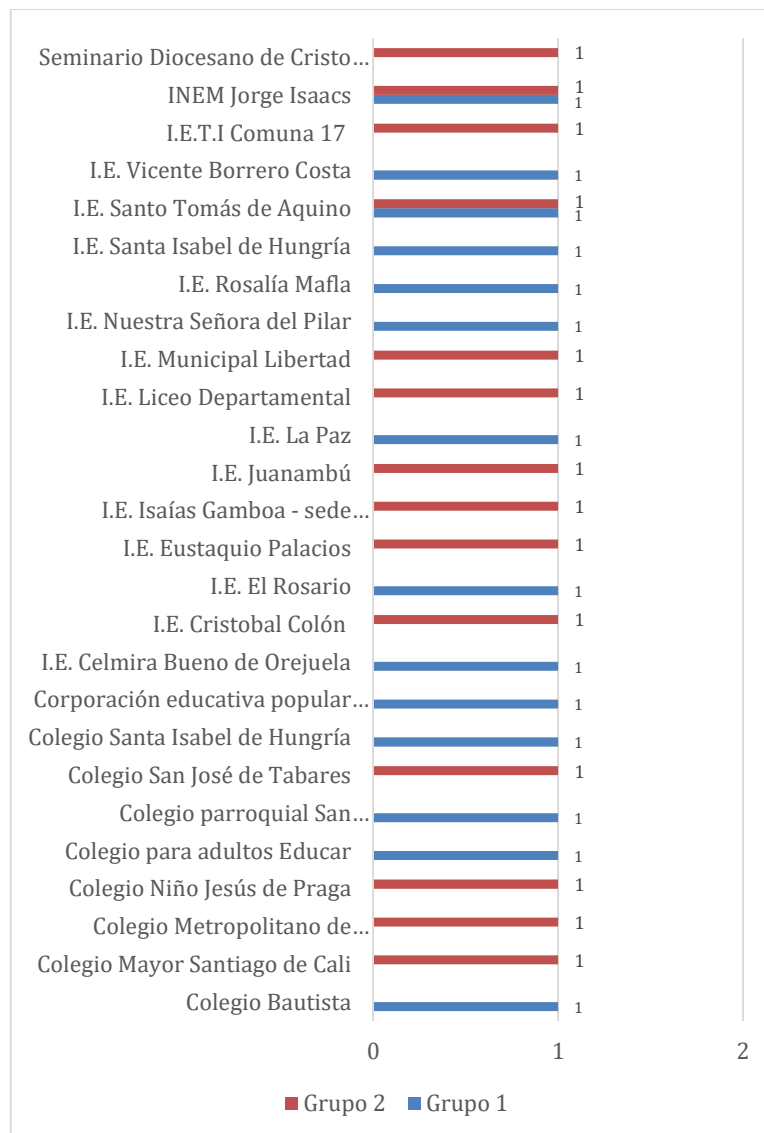


En cuanto a la institución educativa de egreso se encontró que todos los estudiantes tenían una procedencia distinta, excepto por dos estudiantes egresados del INEM Jorge Isaacs. Cada uno de los estudiantes representa un 7.1% del grupo en el que se encuentra.

En el Grupo Experimental las instituciones educativas de procedencia fueron: Colegio Bautista, Colegio para adultos Educar, Colegio Parroquial San Francisco Javier – Orquídeas, Colegio Santa Isabel de Hungría, Corporación Educativa Popular "Liceo la Amistad", I.E. Celmira Bueno de Orejuela, I.E. El Rosario, I.E. La Paz, I.E. Nuestra Señora del Pilar, I.E. Rosalía Mafla, I.E. Santa Isabel de Hungría, I.E. Santo Tomás de Aquino, I.E. Vicente Borrero Costa e INEM Jorge Isaacs. En el Grupo de Control las

instituciones educativas de procedencia fueron: Colegio Mayor Santiago de Cali, Colegio Metropolitano de Soledad 2000, Colegio Niño Jesús de Praga, Colegio San José de Tabares, I.E. Cristobal Colón, I.E. Eustaquio Palacios, I.E. Isaías Gamboa - sede Inmaculada, I.E. Juanambú, I.E. Liceo Departamental, I.E. Municipal Libertad, I.E.T.I Comuna 17 y Seminario Diocesano de Cristo Sacerdote.

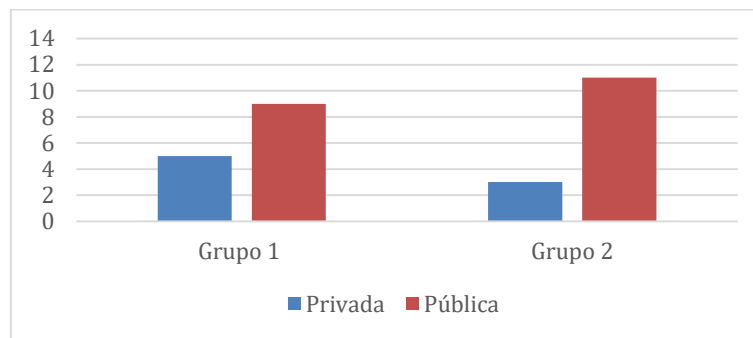
Figura 11. I. E. de procedencia de cada estudiante de los grupos 1 y 2



Respecto al carácter público o privado de las instituciones educativas de procedencia, se encontró que en el Grupo Experimental nueve de los estudiantes son egresados de educación pública, correspondientes al 62.2% del grupo, y cinco

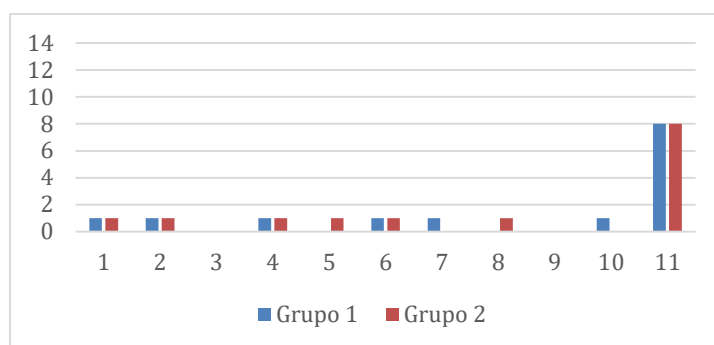
estudiantes provenían de educación privada, equivalentes al 35.7% del grupo. Por su parte, en el Grupo de Control se presentaron 11 estudiantes egresados de la educación pública, representando el 78.5% del grupo, y tres estudiantes provenían de educación privada, equivalentes al 21.4% del grupo.

Figura 12. I. E. privada o pública de los estudiantes del grupo 1 y 2



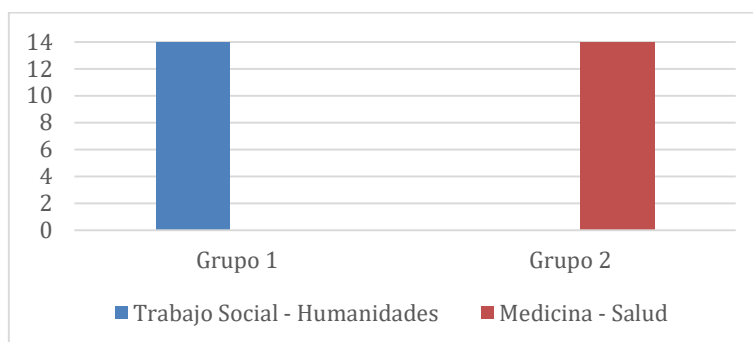
En cuanto a los años cursados en la institución de egreso se presentaron los siguientes resultados: en el Grupo Experimental ocho estudiantes cursaron la educación básica y media en una sola institución educativa, cinco en instituciones públicas y tres en colegios privados, correspondientes al 57.1% del grupo; un estudiante que curso un año en el colegio privado, uno que estudió dos años en institución pública, uno que curso cuatro años en una institución pública, uno que estudió seis en un colegio privado, uno que curso siete años en una institución pública y uno que estuvo 10 años en una institución pública; cada uno de ellos equivale al 7.1% de su grupo. En el Grupo de Control los resultados son: ocho estudiantes cursaron 11 años de educación básica y media en una sola institución educativa, cinco en educación pública y tres en educación privada, correspondiendo al 50% del grupo; otros seis estudiantes estudiaron en educación pública con diferentes tiempos: un año, dos, cuatro, cinco, seis, siete y diez años; cada estudiante equivalente al 7.1% del grupo.

Figura 13. Años cursados de los estudiantes del grupo 1 y 2



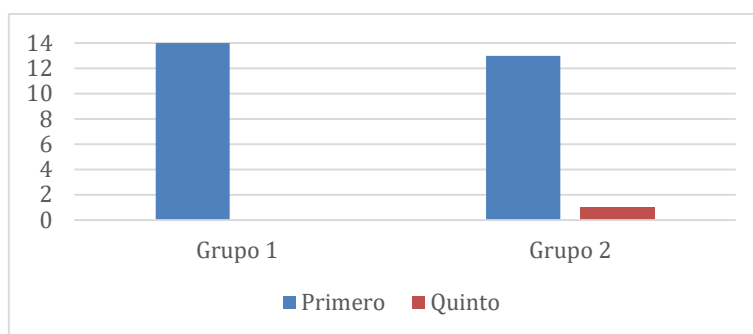
Sobre el Programa académico al que pertenece, los estudiantes respondieron así: en el Grupo Experimental el 100% de los estudiantes son de Trabajo Social y pertenecen a la Facultad de Humanidades y en el Grupo de Control el 100% de los estudiantes son de Medicina y pertenecen a la Facultad de Salud.

Figura 14. Programa Académico y Facultad de los estudiantes del grupo 1 y 2



En cuanto al semestre que cursa actualmente, los estudiantes del Grupo Experimental respondieron en su totalidad que estaban en primer semestre académico, es decir, el 100% del grupo. En el Grupo dos, 13 estudiantes, correspondientes al 92.8% del grupo, respondieron que estaban en primer semestre académico y una estudiante, correspondiente al 7.1% del grupo, respondió que cursaba quinto semestre académico.

Figura 15. Semestre Académico de los estudiantes del grupo 1 y 2

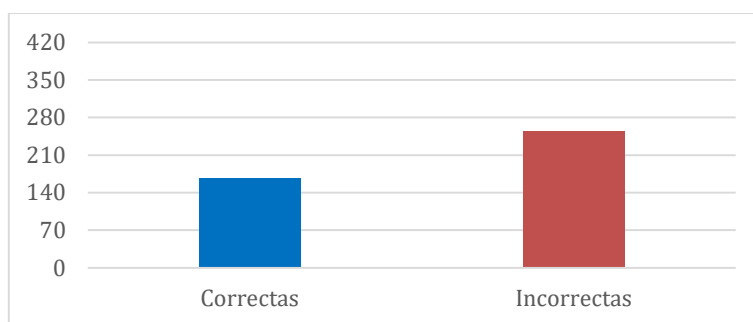


9.2 RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

9.2.1 Resultado de la Preprueba – Grupo Experimental

Para el análisis de la prueba inicial se tuvo en cuenta los criterios de evaluación y la calificación de respuestas como Correcta o Incorrecta. Igualmente, para el análisis se tuvieron en cuenta las variables de control y las variables independientes en cada uno de los niveles: Textualidad, Géneros Discursivos y Situación de Comunicación, Situación de Enunciación y nivel de la Argumentación.

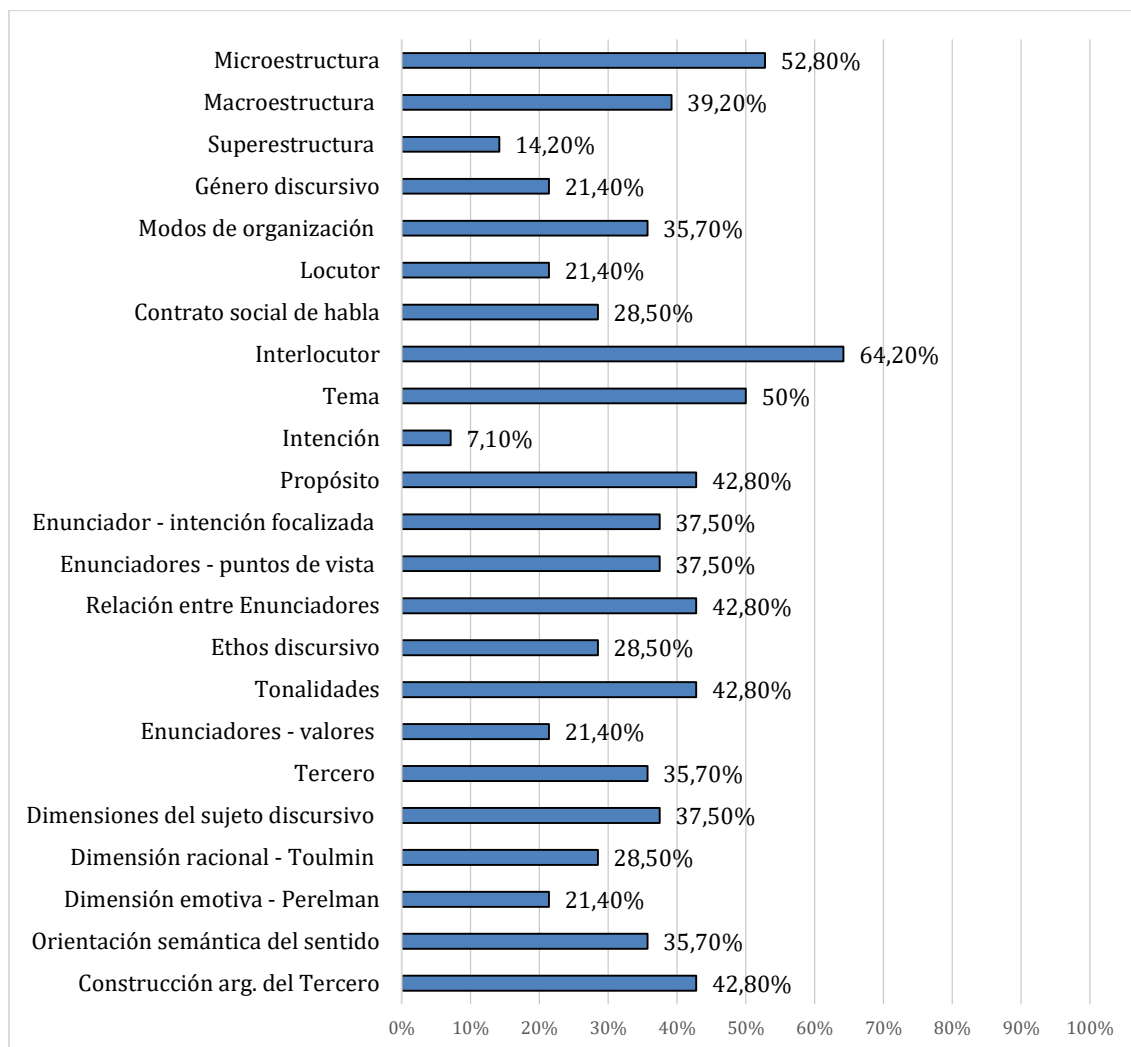
Figura 16. Respuestas Pre prueba (Grupo experimental - experimental)



Los resultados de la Preprueba o prueba inicial en el grupo experimental, correspondiente al programa académico de Trabajo Social, muestran que, de 420 respuestas, tan solo 166 son correctas, lo que equivale a un 39,5% de acierto. De tal manera que, en el que el Grupo Experimental se presenta un bajo nivel en Lectura

Crítica. A continuación, se presenta la Figura 17 con los resultados y porcentajes de acierto en cada una de las categorías trabajadas en la Preprueba:

Figura 17. Porcentaje de respuesta acertada por cada categoría



Como se puede observar, los porcentajes de acierto están en su mayoría por debajo del 50%, solo supera este porcentaje la categoría de Microestructura con 52,8% y la de Interlocutor con 64,2%. Este resultado tiene una correlación con la enseñanza en la educación básica y primaria, donde se hace énfasis en aspectos formales de la construcción del texto y hacia quién va dirigido un discurso oral o escrito. Esto se aplica de forma explícita como por ejemplo en la enseñanza de la elaboración de una carta y en formas implícitas como en las exposiciones que deben presentar los estudiantes. Es

decir, son categorías que se entrenan en la escuela. En contraste, los puntajes más bajos están en la identificación de la Intención, menos del 10% de acierto, y la Superestructura, menor a 20%. Se nota que inferir la intención que tiene el autor de un texto con un tema, resulta muy difícil de identificar para los estudiantes. Incluso, un 50% de los estudiantes identifica adecuadamente el tema y un 42,8% puede ver que el locutor está buscando lograr algo con respecto al Interlocutor, pero solo un 7,1% logra ver que hay una intención con respecto al tema. Es decir, la educación que recibieron los estudiantes no logra desarrollar ese nivel de análisis, incluso se podría inferir que los estudiantes ven cierta neutralidad en los textos. En cuanto a la Superestructura, se evidencia que solo un 14,2% logra identificarla. De manera que, la mayoría de los estudiantes no logran identificar la estructura global del texto, no identifican sus partes y su organización.

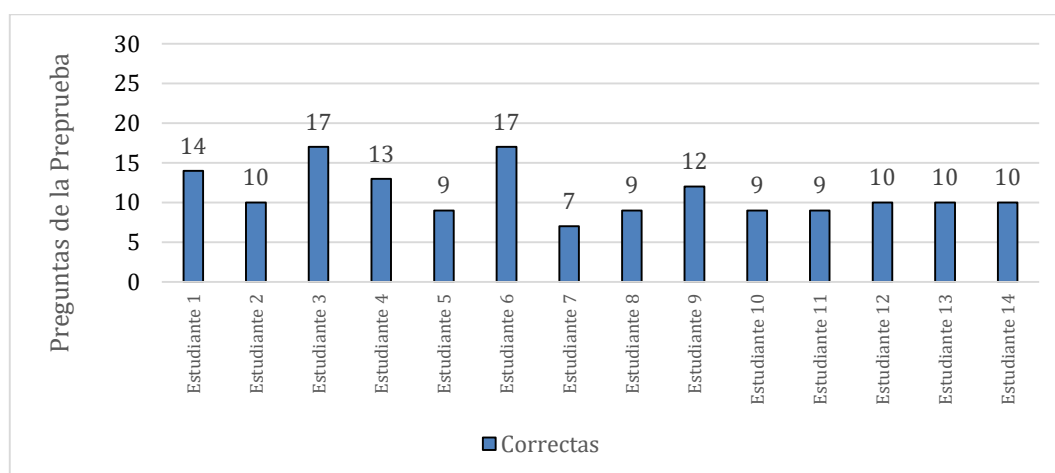
La mayor fluctuación en los resultados se observa en el Nivel 1, de Textualidad (las tres primeras barras de la Figura 17, contando desde el nivel superior), y en el Nivel 2, de Géneros Discursivos y Situación de Comunicación (de la tercera a la décima barra de la Gráfica 12). Se nota que los estudiantes leen algunos de los aspectos de estos niveles y descuidan otros, de manera que, la lectura resulta parcialmente analizada y la comprensión incompleta por lo que no pueden hacer una lectura crítica acertada. Así mismo, se evidencia que no hay un buen relacionamiento de aspectos que están ligados entre sí, como es el caso del Locutor y el Interlocutor o del Tema y la Intención. Es una lectura desarticulada y parcial.

Con respecto al Nivel 3, Situación de Enunciación (las barras 11 a la 17 de la Gráfica 12, contando desde el nivel superior), y al Nivel 4, Argumentación (las barras 18 a la 22 de la Gráfica 12, contando desde el nivel superior), se evidencia que todos los resultados están por debajo del 50% de aciertos, siendo el 42,8% el porcentaje más alto y el 21,4% el más bajo. Es decir, la mayoría de los estudiantes no se encuentran

preparados para desarrollar una lectura que comprenda el análisis de la construcción y relacionamiento de las imágenes discursivas y del desarrollo argumentativo. Es decir, poco se lee teniendo en cuenta de forma correcta la construcción de puntos de vista, la construcción del carácter de los sujetos discursivos, las relaciones de fuerza al interior del enunciado, la construcción temática a partir de las voces y sus valoraciones, las dimensiones de los sujetos discursivos en la argumentación, el relacionamiento de valores en la enunciación y la argumentación, la construcción interna de un argumento y su asociación con los ámbitos sociales, y la orientación del sentido a través de estrategias semánticas.

En cuanto al resultado individual se encontró que solo dos estudiantes superan la mitad de respuestas correctas con 17 respuestas acertadas en 30 preguntas. Es decir, solo el 14.2% del grupo superó el 50% de respuestas correctas. En contraste, 12 estudiantes se ubicaron por debajo del 50% de respuestas correctas, el equivalente al 85,7% del grupo. Las cantidades de respuestas correctas que más se repiten son 9 y 10 aciertos repartidos en ocho estudiantes, es decir, se ubican alrededor del 30% de acierto. De esta manera, se evidencia que ningún estudiante con un nivel satisfactorio que dé cuenta de una lectura crítica.

Figura 18. Nivel 1 - Respuestas correctas por estudiante

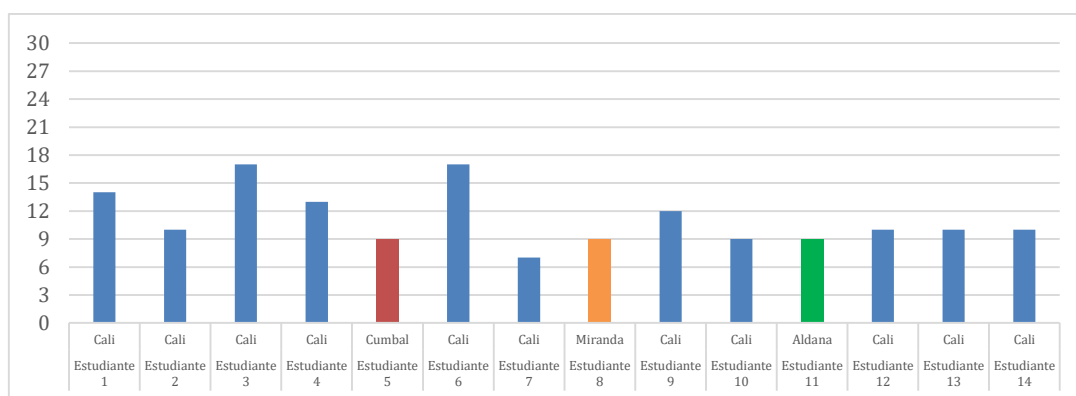


Al revisar las variables de control, no se encuentra una incidencia significativa en cuanto al rango de edad que, en el caso de 13 estudiantes que se ubica entre 15 a 20 años y en el caso de la Estudiante 12 está entre 21 a 25 años. Como se puede observar en la Figura anterior, la Estudiante 12, que tiene un rango de edad distinto, se mantiene en el promedio de respuestas correctas del grupo.

En cuanto al estrato socioeconómico, no se evidencia un patrón que identifique una relación entre esta variable y los resultados de la prueba. Los mejores rendimientos están en el estrato 1 y en el 3. Todos los estratos socioeconómicos tienen su mayor rendimiento en el Nivel 1 de la prueba y el peor resultado en el Nivel 4. Se encontró que, entre estudiantes de un mismo estrato se presentaron resultados muy distintos que variaban entre un resultado Deficiente a Sobresaliente. En el caso de la Estudiante 10, que era la única del estrato 4, no hubo un mejor rendimiento que los demás, de hecho, obtuvo cero respuestas correctas en el Nivel 4.

Con respecto al lugar de procedencia: municipio y departamento, los resultados evidencian que los 11 estudiantes de Cali – Valle del Cauca tienen unos resultados variables entre ellos, es decir que, hay otras variables que inciden en su capacidad de lectura crítica. Mientras que, como se observa en la Figura 19, las Estudiantes 5, 8 y 11 provenientes los municipios de Miranda – Cauca, Aldana – Nariño y Cumbal – Nariño, presentan la misma cantidad de respuestas correctas: nueve respuestas en cada caso, lo cual las ubica en entre una categoría de rendimiento entre Deficiente y Aceptable. De manera que, para esta instancia, se considera que es posible que haya alguna relación entre el lugar de origen de algunas estudiantes y los resultados obtenidos.

Figura 19. Resultados por lugar de origen

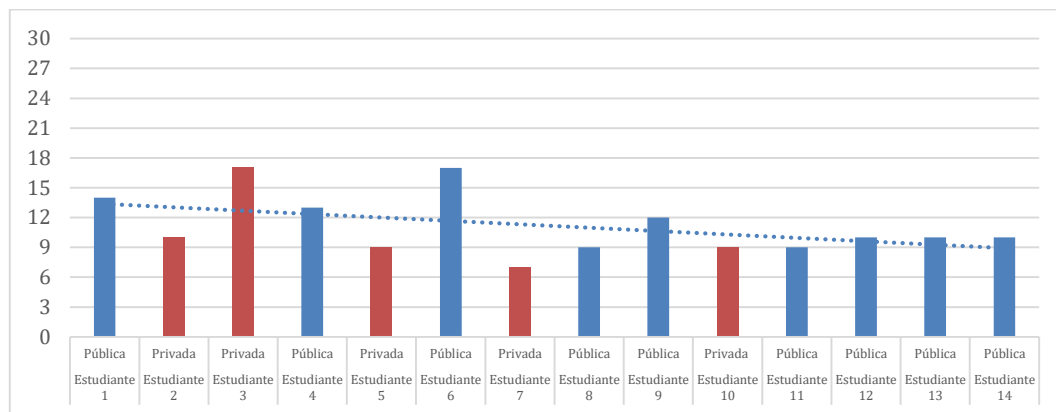


En cuanto a las instituciones educativas de egreso y su carácter público o privado, encontramos que los mejores resultados: Estudiante 3 y Estudiante 6, con respuestas 17 respuestas correctas, fueron egresadas de la educación privada y la pública, respectivamente. Al revisar la figura 20 de caracterización de la población del estudio, encontramos que la Estudiante 3 tuvo una educación completa en el Colegio Parroquial San Francisco Javier – Orquídeas, que está en la categoría A+ según sus resultados en las Pruebas Saber 11, mientras que la Estudiante 6, egresada de la I.E. Celmira Bueno de Orejuela, que está en la categoría B según sus resultados en las Pruebas ICFES Saber 11, cursó una educación mixta, ya que tuvo cuatro años de educación pública y siete años de educación privada. En cuanto al resultado más bajo de la prueba, lo obtuvo la Estudiante 7 que egresó de una institución educativa privada, cursó 11 años en el Colegio Bautista que se ubica en categoría B según sus resultados en las Pruebas ICFES Saber 11. De manera que, la variable del carácter de las instituciones está asociada a la calidad de la educación que imparten y al tiempo de permanencia y formación de los estudiantes en una institución educativa, no por ser privada se garantiza un buen nivel.

Los Estudiantes 1, 8, 11, 12, 13, que recibieron una educación pública completa de 11 años, tuvieron resultados cercanos a la media. Esto puede indicar una cierta

tendencia en la estandarización de algunos aspectos de la enseñanza en las instituciones de educación de carácter público, teniendo en cuenta que las Instituciones Educativas públicas trabajan bajo unas políticas y modelos institucionales similares, contrario a lo que ocurre en los colegios de carácter la privado.

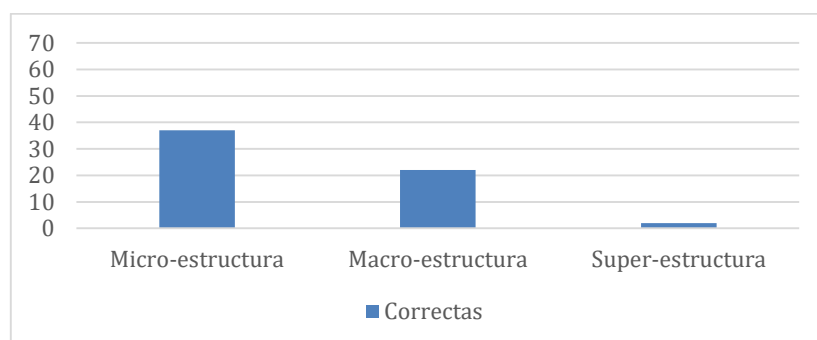
Figura 20. Carácter de educación de egreso



9.2.1.1 Resultados en el Nivel 1 – Textualidad

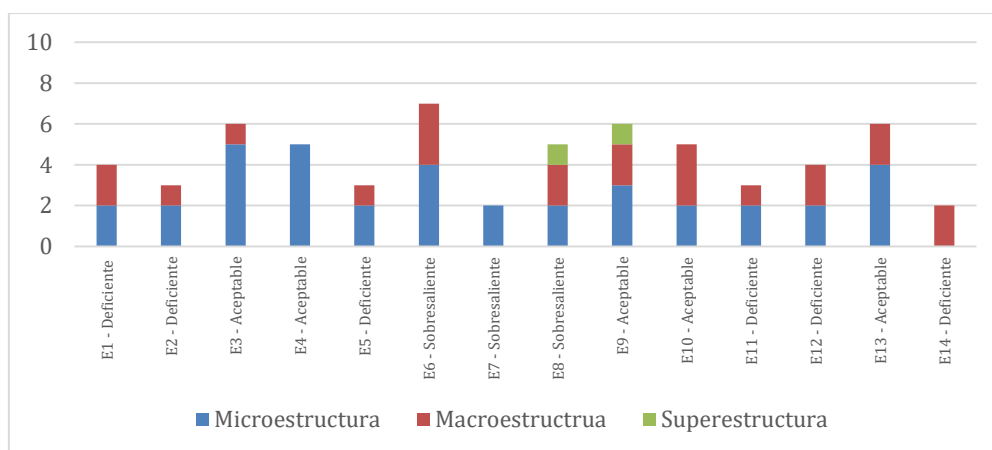
En ese Nivel se evaluó la Textualidad. Se realizó un total de 10 preguntas a 14 estudiantes, de manera que, se obtuvieron 140 respuestas de las cuales 61 fueron correctas, equivalentes al 43.5% de acierto, y 79 fueron erradas, equivalentes al 56.4% de desacierto. Por lo tanto, se evidencia que en este Nivel básico de lectura los estudiantes tienen dificultades para identificar y analizar los elementos y las relaciones que constituyen la cohesión en los textos.

Figura 21. Nivel 1 - Respuestas grupales correctas por categoría



De manera que, de acuerdo con el sistema de evaluación establecido, en el Nivel 1 ninguna estudiante alcanza una calificación Excelente (9 – 10 respuestas correctas), una obtiene una calificación Sobresaliente (7 – 8 repuestas correctas), seis logran una calificación Aceptable (5 – 6 respuestas correctas) y siete tienen una calificación Deficiente (0 – 4 respuestas correctas).

Figura 22. Nivel 1 - Respuestas correctas por estudiante



Microestructura: los resultados muestran que, de 70 respuestas recibidas en esta categoría, solo 37 fueron correctas, lo que equivale a un acierto grupal del 52.8%, y 33 fueron respondidas de forma errada, correspondiente al 47.1% de la totalidad de los estudiantes. Lo cual evidencia que hay una tendencia hacia la comprensión de las relaciones referenciales, conectores y signos de puntuación.

Macroestructura: los resultados muestran que, de 56 respuestas recibidas, 22 fueron correctas, equivalentes al 39,2% del grupo, en comparación con 34 respuestas incorrectas, correspondientes al 60,7% del grupo. Es así como, se muestra que la mayoría de estudiantes no logra identificar la estructura semántica del texto, no jerarquiza la información y no identifica los temas y subtemas que se desarrollan.

Superestructura: de 14 estudiantes, dos respondieron correctamente, equivalentes al 14,2% del grupo, y 12 respondieron de forma errónea, correspondientes

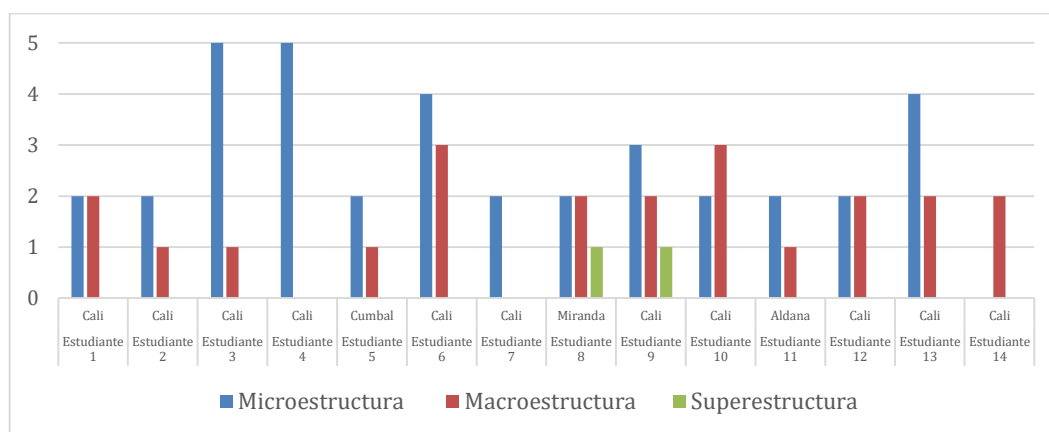
al 85,7% del grupo. De esta manera, se demuestra que la gran mayoría de los estudiantes no logran reconocer el sentido global del texto: sus estructuras y organización.

Sobre las variables de control, no hay mayores incidencias, excepto porque se comprueba el análisis de la Prueba en general:

- En cuanto a la variable que corresponde con el lugar de origen se evidencia resultados disímiles en los estudiantes de la ciudad de Cali – Valle, pero resultados más o menos similares en las estudiantes de otros municipios: en la categoría de Microestructura las Estudiantes 5, 8 y 11 acertaron en dos respuestas correctas de cinco preguntas, en la categoría de Macroestructura las Estudiantes 5 y 11 respondieron una correcta y la Estudiante 8 respondió dos correctas de cuatro preguntas. En cada caso, la cantidad de respuestas correctas en relación con la cantidad de preguntas, ubica a las estudiantes de estos municipios en una calificación entre Deficiente y Aceptable.

En la Superestructura no hay un patrón con respecto a la variable.

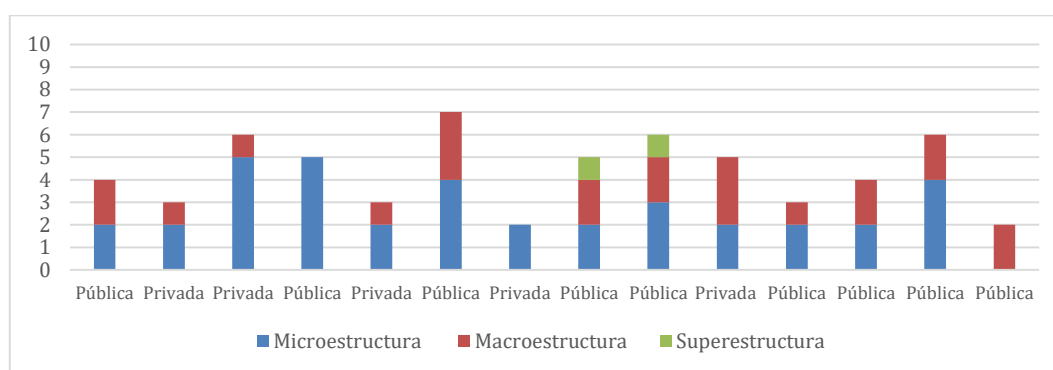
Figura 23. Nivel 1 - Resultados por lugar de origen



- El otro dato significativo está sobre la variable del carácter de la educación en la identificación de la microestructura y de la macroestructura. Las Estudiantes 1, 8, 11, 12 y 13 que recibieron toda su educación en Instituciones Educativas de carácter

público se ubican en el nivel microestructural entre dos y cuatro respuestas correctas de cinco preguntas y, en el nivel macroestructural entre una y dos respuestas correctas de cuatro preguntas. Las estudiantes provenientes de una educación mixta o privada varían en sus resultados en el nivel microestructural entre cero y cinco respuestas correctas de cinco preguntas, y en el nivel macroestructural entre cero y tres preguntas correctas de cuatro preguntas. En cuanto a la superestructura, hay mejores resultados en las estudiantes egresadas de la educación pública pero no es significativo.

Figura 24. Nivel 1 - Respuestas correctas por carácter de la educación de egreso

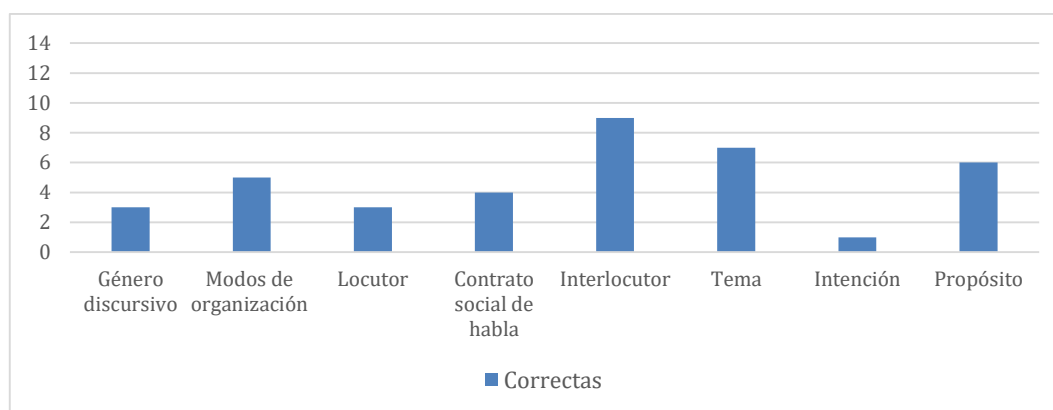


9.2.1.2 Nivel 2 - Género Discursivo y Situación de Comunicación

En ese Nivel se evaluó el Género Discursivo y la Situación de Comunicación. Se realizaron un total de 8 preguntas a 14 estudiantes, de forma tal que, se obtuvieron 112 respuestas de las cuales 38 fueron acertadas, equivalentes al 33,9% de acierto, y 74 fueron erróneas, equivalentes al 66% de desacierto.

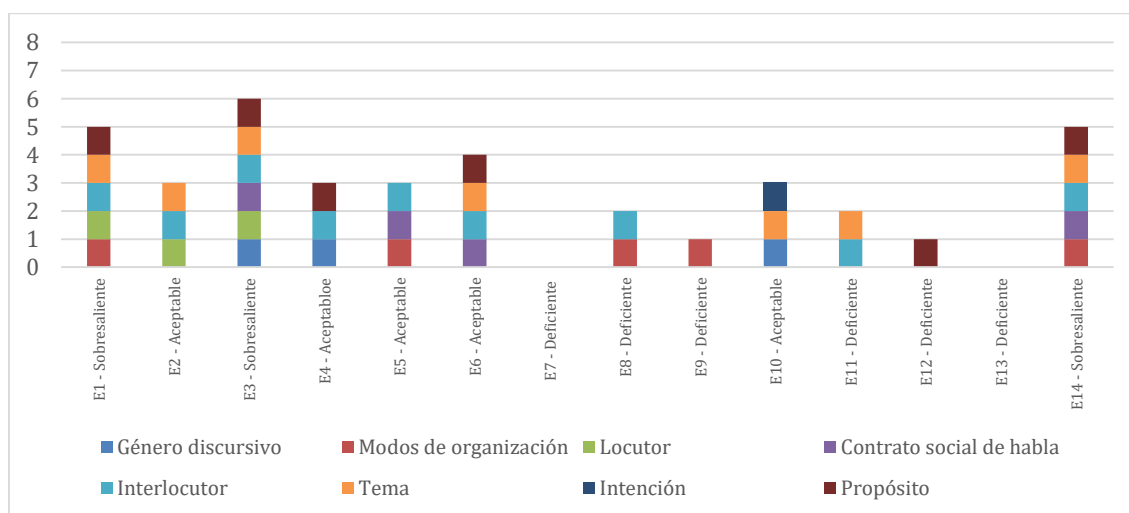
En la Figura 25 se observa la cantidad de estudiantes que respondieron correctamente a las preguntas según cada una de las categorías. Se evidencia que solo en la categoría de Interlocutor la mitad de los estudiantes responden correctamente, es decir, superan el 50% de acierto. Mientras que, en todos los demás ítems, el resultado es igual o menor a la mitad de las respuestas correctas.

Figura 25. Nivel 2 - Respuestas grupales correctas por categoría



De acuerdo con el sistema de evaluación establecido, ningún estudiante alcanza una calificación Excelente (7 – 8 respuestas correctas) en este Nivel, tres estudiantes obtienen una calificación Sobresaliente (5 – 6 repuestas correctas), cinco estudiantes logran una calificación Aceptable (3 – 4 respuestas correctas) y seis estudiantes tienen una calificación Deficiente (0 – 2 respuestas correctas).

Figura 26. Nivel 2 - Respuestas correctas y calificación por estudiante



Género Discursivo: de 14 estudiantes solo tres tuvieron una respuesta correcta, correspondientes al 21,4% de acierto, mientras que 11 estudiantes seleccionaron respuestas incorrectas, representando al 78,5% de desacierto.

Modo de organización: solo cinco estudiantes, correspondientes al 35,7% de acierto, logró identificarlo correctamente; mientras que, nueve estudiantes respondieron de forma errónea, es decir, un 64,2% de desacierto. Se evidencia que las estudiantes que respondieron correctamente en la categoría anterior se equivocaron en esta, es decir que, no relacionan la práctica humana en la que se inscribe el discurso y el modo de organización utilizado por el Locutor.

Locutor: solo tres estudiantes lograron reconocer el Locutor del texto, equivalente al 21,4% de acierto, frente a 11 estudiantes que desconocen la voz responsable de un texto, es decir, el 78,5% de desacierto. Aunque se esperaría que las estudiantes que identificaron correctamente el Género Discursivo logaran relacionarlo correctamente con el Locutor del texto, no es así.

Contrato social de habla: de 14 estudiantes, solo cuatro identifican correctamente el Contratos social de habla, es decir, un 28,5% del grupo, en contraste con 10 estudiantes que responden de forma errónea, correspondientes al 71,4% del grupo. Solo la Estudiante 3 logró una relación entre el Género Discursivo y el Contrato de habla. Esto da cuenta que en el grupo hay una la falta de relacionamiento en el análisis del texto, indicando una lectura desarticulada y poco analítica.

Interlocutor: de 14 estudiantes, nueve responden acertadamente, es decir, el equivalente al 64,2% del grupo, mientras que cinco responden se forma errónea, correspondiente al 35,7% del grupo. Los resultados muestran que los estudiantes que identificaron correctamente el Locutor lograron identificar el Interlocutor. Sin embargo, esto no se aplica de manera inversa: de las nueve estudiantes que identifican acertadamente el Interlocutor, solo tres identifican bien el Locutor.

Tema: la mitad de las estudiantes logran identificar el tema, es decir, el 50% del grupo, mientras que el otro 50% no logra reconocerlo.

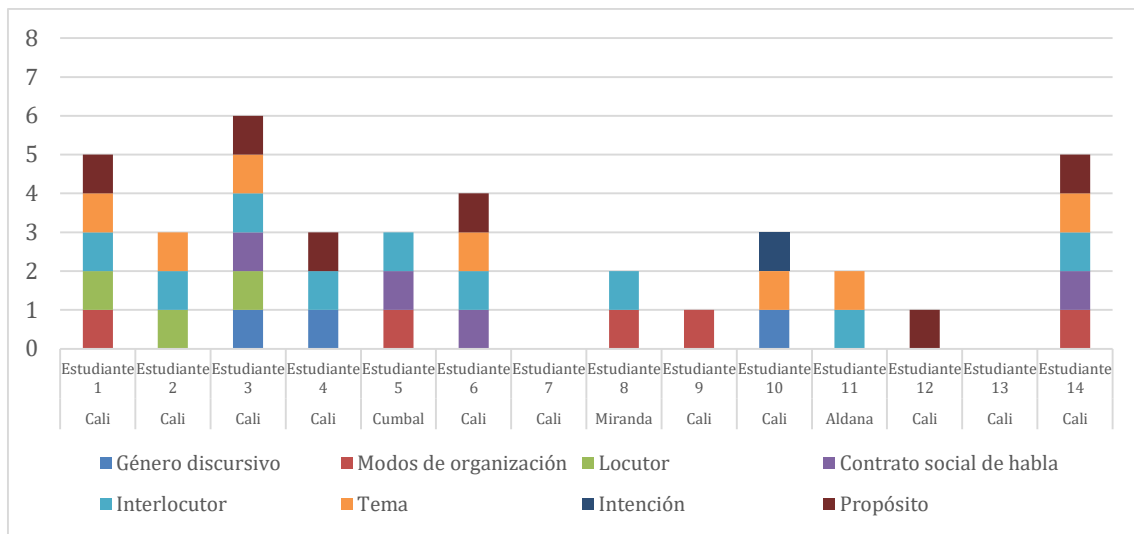
Intención: solo una estudiante logra reconocer la Intención en el texto. Es decir, que el 92,8% del grupo hace una inferencia errónea en esta categoría y solo el equivalente al 7,1% responde acertadamente.

Propósito: de 14 estudiantes, ocho responden de forma errónea, el equivalente a 57,1% del grupo, en contraste seis estudiantes responden de forma acertada, es decir, el 42,8% del grupo.

Sobre las variables de control de rango de edad y estrato, no hay hallazgos significativos con respecto a los resultados. En cuanto a la procedencia de origen y educación se encuentra lo siguiente:

- Las estudiantes de la ciudad de Cali – Valle presentan resultados diferentes que varían en un nivel de certeza de cero a seis respuestas correctas en ocho preguntas. Las estudiantes provenientes de otros municipios no capitales presentan entre dos y tres respuestas correctas. Las tres responden bien en cuanto al Género Discursivo, dos responden acertadamente sobre el Modo de Organización, una sobre el Interlocutor y una sobre el Tema. Ninguna reconoce aspectos de Propósito ni Intencionalidad. En cada caso, la cantidad de respuestas correctas en relación con la cantidad de preguntas, ubica a las estudiantes de estos municipios en una calificación entre Deficiente y Aceptable.

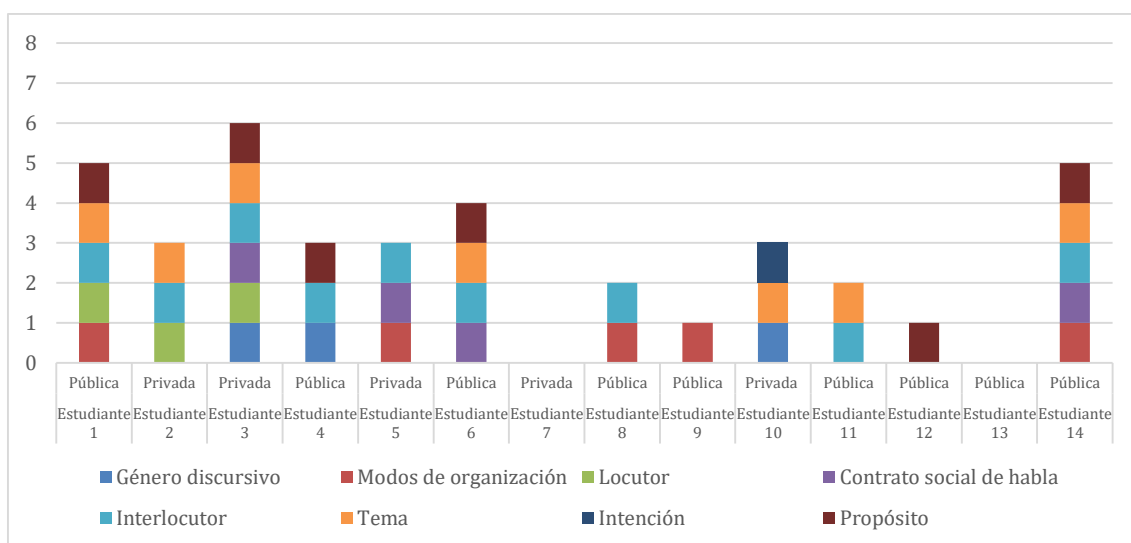
Figura 27. Nivel 2- Resultado por lugar de origen



- En cuanto el carácter de la educación de egreso, se encuentra que el mejor resultado lo tiene la Estudiante 3 con seis respuestas correctas de ocho preguntas. La estudiante tiene una formación de 11 años en un colegio privado y fue la mejor en el Nivel anterior. La Estudiante 7 que viene de una educación completa en un colegio privado, obtiene uno de los puntajes más bajos, al igual que en el Nivel anterior, esta vez con cero respuestas correctas. Reafirmamos lo dicho en párrafos anteriores: la educación privada por sí misma no es garantía de buenos resultados, depende de otros aspectos como la calidad de la educación.

En cuanto a la educación pública, a diferencia del Nivel anterior, se nota mayor variabilidad en los resultados correctos; los estudiantes con formación completa en Instituciones públicas tuvieron desde cero hasta cinco respuestas correctas en ocho preguntas. El grupo que obtuvo una educación mixta: pública y privada, se ubicó entre una y cinco respuestas correctas.

Figura 28. Nivel 2 - Respuestas correctas por el carácter de la educación de egreso

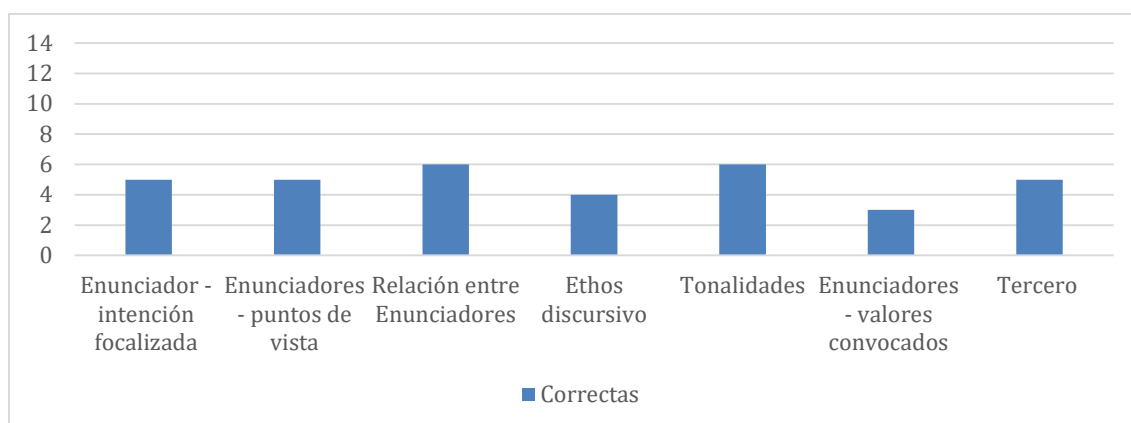


9.2.1.3 Nivel 3 – Situación de Enunciación

En el Nivel 3 se evaluó la Situación de Enunciación a través de siete preguntas sobre el texto de análisis dado a los estudiantes. Al ser un grupo de 14 estudiantes, se obtuvieron 98 respuestas, de las cuales 34 fueron correctas, lo que equivale al 35,7% de acierto, y 64 fueron erradas, correspondiente al 65,3% de desacierto.

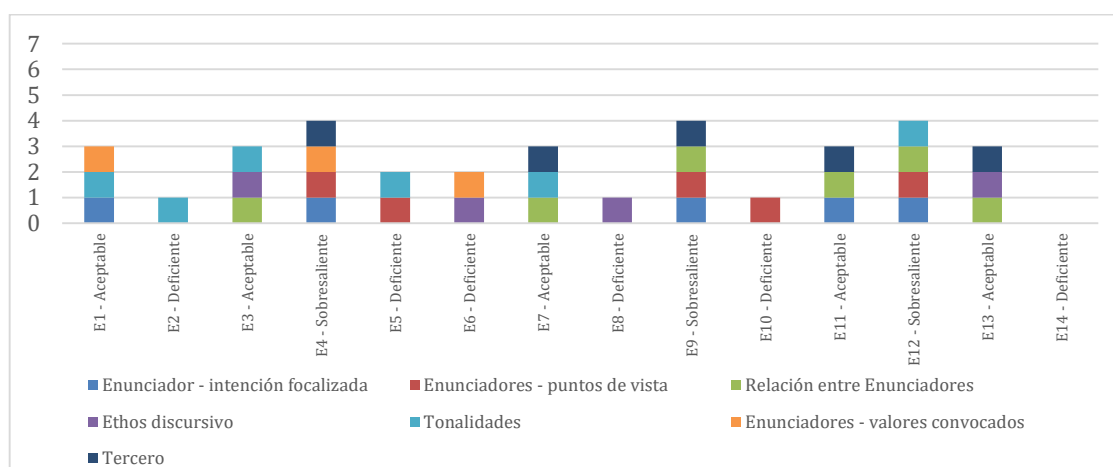
En la Figura 29 se observa la cantidad de estudiantes que respondieron correctamente a las preguntas según cada una de las categorías. Se evidencia que en ninguna categoría se llegó a la mitad de respuestas correctas, es decir, en todas se está por debajo del 50% de acierto. Esto significa que los estudiantes realizan principalmente una lectura de la cohesión lineal y que carecen de la capacidad para identificar, comprender y analizar el enunciado y entender el nivel discursivo de los textos.

Figura 29. Nivel 3 - Respuestas grupales correctas por categoría



Según la escala de evaluación, ningún estudiante logra una calificación Excelente (6 – 7 respuestas correctas), tres estudiantes alcanzan una calificación Sobresaliente (4 – 5 respuestas correctas), cinco estudiantes obtienen una calificación Aceptable (3 respuestas correctas) y seis estudiantes se ubican en la calificación Deficiente (0 – 2 respuestas correctas). Como se puede observar, la gran mayoría de las estudiantes se ubican en la escala de calificación entre Aceptable y Deficiente en este Nivel de Lectura.

Figura 30. Nivel 3 - Respuestas correctas y calificación por estudiante



Como se observa en la Figura anterior, ninguna de las estudiantes logra más de cuatro respuestas correctas, la mayoría solo identifica tres aspectos de la Situación de

Enunciación; es decir, no logran analizar con claridad y certeza las relaciones a nivel enunciativo y, por lo tanto, esto daría cuenta de la incapacidad para llevar a cabo una Lectura Crítica.

Intención focalizada del Locutor/Enunciador: los resultados muestran que en la mayoría de los casos las estudiantes no logran comprender la Intención del Locutor / Enunciador en una parte específica del texto. Solo cinco estudiantes, equivalentes al 37,5% de acierto, responden acertadamente; en contraste con nueve estudiantes, correspondientes al 64,2% del grupo, que responden de forma errónea a la pregunta.

Enunciadores (puntos de vista): la mayoría de los estudiantes no lograron identificar cuáles son las posturas respecto a un tema ni las voces que representan esas posturas. De 14 estudiantes, cinco estudiantes responden adecuadamente, es decir, el 37,5% de acierto, mientras que nueve estudiantes responden de forma errónea, correspondientes al 64,2% de desacierto.

Relación entre Enunciadores: en cuanto a las relaciones que establece el Locutor/Enunciador con los Enunciadores, encontramos que solo seis estudiantes logran identificar esta relación. Se esperaría que primero logren identificar los Enunciadores para luego encontrar la relación entre ellos. Sin embargo, solo las Estudiantes 9 y 12 respondieron las dos preguntas acertadamente. De manera que, de 14 estudiantes, seis responden adecuadamente, es decir, el equivalente 42,8% de acierto, en contraste con ocho estudiantes que responden de forma errónea, correspondientes al 57,1% de desacierto. Se evidencia una tendencia a un análisis desarticulado, con poco o erróneo relacionamiento entre sí.

Ethos discursivo: solo cuatro estudiantes logran identificar esta categoría, lo que corresponde con el 28,5% de acierto, mientras que 10 estudiantes no reconocen el Ethos discursivo, es decir, el 71,4% de acierto.

Tonalidades: se observa que seis estudiantes logran una respuesta correcta, lo que representan el 42,8% de acierto, en contraste con ocho estudiantes que responden de forma errónea, un 57,1% de desacierto.

Enunciadores - valores convocados: de 14 estudiantes, solo tres dan una respuesta correcta, equivalentes al 21,4% de acierto, en contraste, 11 estudiantes responden incorrectamente la pregunta, correspondientes al 78,5% de desacierto.

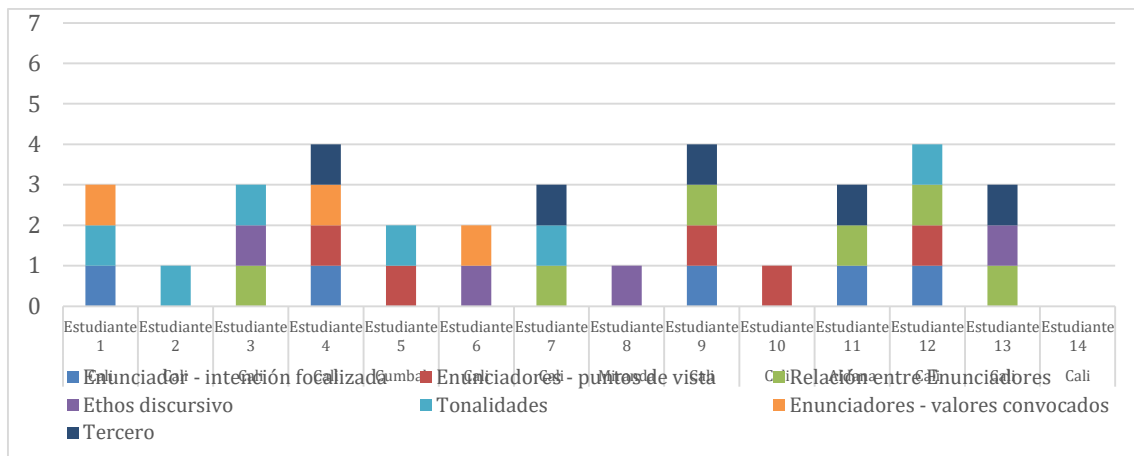
Tercero: cinco estudiantes lograron una identificación y respuesta correcta, lo que equivale al 35,7% de acierto, mientras que nueve estudiantes erraron en la respuesta, lo cual corresponde con el 64,2% de desacierto.

Llama la atención que estudiantes con resultados Deficientes en el Nivel anterior, logren resultados Satisfactorios en este Nivel, ya que ambos están relacionados. Esto muestra que no hay una lectura analítica coherente, se responde a aspectos particulares sin relacionarlas entre sí.

En cuanto a las variables de control, se encontraron los mismos patrones que en los Niveles 1 y 2:

- En cuanto al lugar de origen, las Estudiantes 5, 8 y 11 provenientes de pequeños municipios presentan resultados entre una y tres respuestas correctas que las ubican en una escala de calificación entre Deficiente y Aceptable. En el caso de las estudiantes provenientes de Cali, los resultados varían entre cero y cuatro respuestas correctas, lo cual las ubica en un rango entre Deficiente y Sobresaliente.

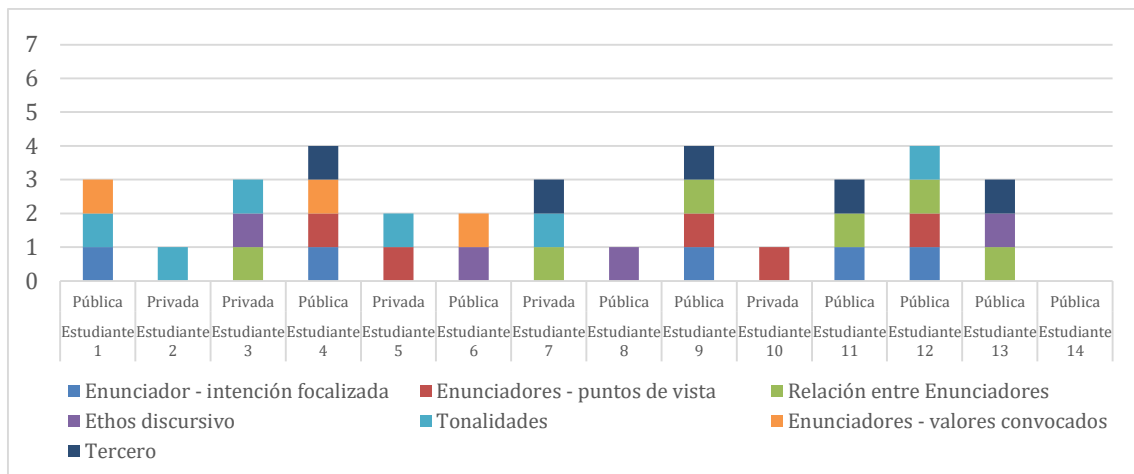
Figura 31. Nivel 3 - Resultado por lugar de origen



- Con respecto al carácter educativo se encuentra que los mejores resultados lo obtuvieron las estudiantes egresadas de Instituciones Educativas de carácter público, con educación completa como en el caso de la Estudiante 12 o mixta como en el caso de las Estudiantes 4 y 9. El puntaje más bajo lo tuvo la Estudiante 14, egresada de la educación pública, pero con una formación mixta.

En este Nivel la variación mayor se dio en estudiantes provenientes de educación mixta, que tuvieron entre cero y cuatro respuestas correctas. Las estudiantes con educación pública completa presentaron un caso con una sola respuesta correcta, tres casos con tres aciertos de respuesta y un caso con cuatro correctas. De manera que, a diferencia de los Niveles anteriores, en este hay una mayor variación, lo que demuestra que en términos de lectura analítica a nivel enunciativo no hay una tendencia que evidencie patrones de estandarización, lo que indica que podría ser más una orientación en la enseñanza del lenguaje.

Figura 32. Nivel 3 - Respuestas correctas por el carácter de la Institución de egreso

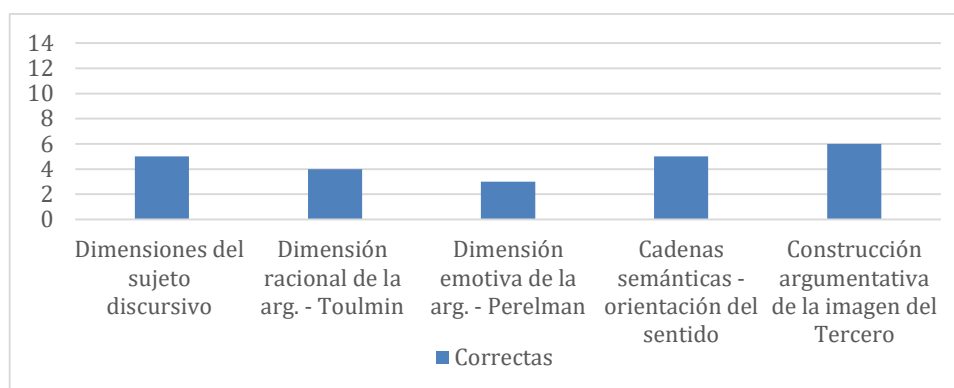


9.2.1.4 Nivel 4 – Argumentación

En este Nivel se evaluó la Argumentación por medio de cinco preguntas sobre el texto de la prueba. Del grupo de 14 estudiantes, se obtuvieron 70 respuestas, de las cuales 23 fueron correctas, lo que equivale al 32,8% del grupo, y 47 fueron erradas, lo que corresponde con el 67,1% del grupo. Siendo el Nivel con los resultados más bajos de todos, lo que muestra que no se lee adecuadamente los argumentos presentes en el texto ni se relacionan con los otros niveles de análisis.

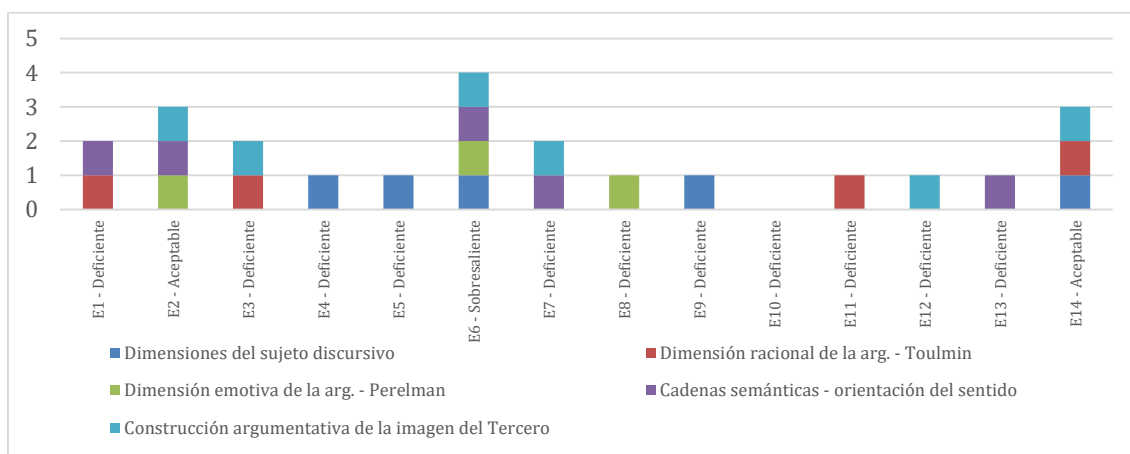
En el gráfico 28 se observa la cantidad de estudiantes que respondieron correctamente a las preguntas según cada una de las categorías. Se evidencia que en ninguna categoría se llegó a siete respuestas correctas, es decir, en todas se está por debajo del 50% de acierto. Esto significa que los estudiantes no comprenden el nivel argumentativo de los textos y su relación con la enunciación discursiva.

Figura 33. Nivel 4 - Respuestas correctas por categoría



En cuanto a las respuestas de cada estudiante se evidencia que solo tres lograron más del 50% de respuestas correctas. De manera que, en la escala de calificación, ninguna estudiante logra una nota Excelente (5 respuestas correctas), una obtiene una calificación Sobresaliente (4 respuestas correctas), dos reciben una nota Aceptable (3 respuestas correctas) y 11 reciben tienen un desempeño Deficiente (0 – 2 respuestas correctas).

Figura 34. Nivel 4 - Respuestas correctas y calificación por estudiante



Como se observa en la Figura anterior, ninguna de las estudiantes logra más de cuatro respuestas correctas, solo tres tienen más de un 50% de respuestas correctas y la mayor parte del grupo solo identifica un aspecto de la Argumentación. Este resultado se

corresponde con el anterior, es decir, el Nivel Enunciativo y Argumentativo resultan ser los más difíciles de analizar para los estudiantes.

Dimensiones del sujeto discursivo: los resultados muestran que en la mayoría de los casos los estudiantes no logran esta identificación. Solo cinco estudiantes, responden acertadamente, el equivalente al 37,5% de acierto; en contraste, nueve estudiantes responden de forma errónea a la pregunta, correspondientes al 64,2% de desacierto.

Dimensión racional de la argumentación: de 14 estudiantes, solo cuatro dan una respuesta correcta, equivalente al 28,5% de acierto, mientras que 10 estudiantes responden incorrectamente la pregunta, correspondientes al 71,4% de desacierto.

Dimensión emotiva de la argumentación: se observa que tres estudiantes, que representan el 21,4% del grupo, logran una respuesta correcta, en contraste con 11 estudiantes, que corresponden al 78,5% del grupo, quienes responden de forma errónea.

Cadenas semánticas - orientación del sentido: encontramos que solo cinco estudiantes logran identificar esta relación. De manera que, de 14 estudiantes, solo el equivalente al 35,7% de acierto, en contraste con nueve estudiantes que responden de forma errónea, correspondientes al 64,2% de desacierto.

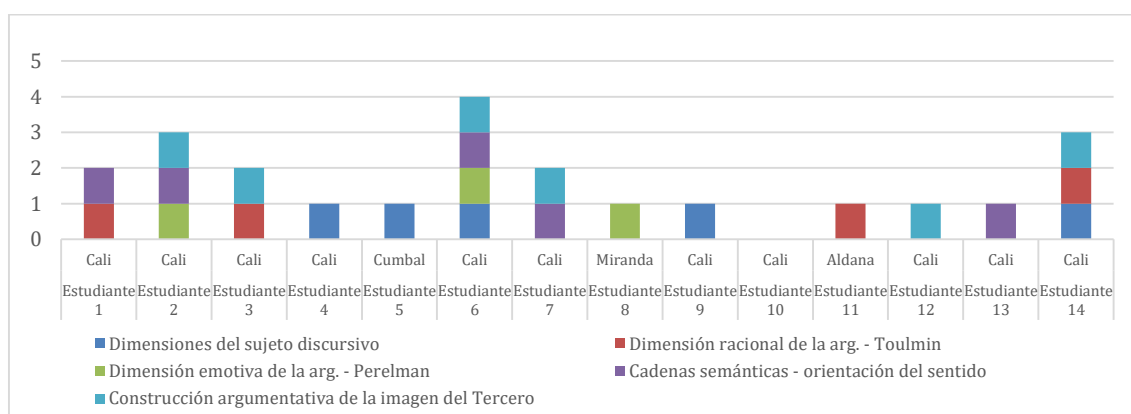
Construcción argumentativa de la imagen del Tercero: los resultados muestran que seis estudiantes, equivalentes el 42,8% de aciertos, responden acertadamente; en contraste con ocho estudiantes, correspondientes al 57,1% de desacierto, responden de forma errónea a la pregunta.

Al cruzar estos datos con las variables de control, corroboramos que el rango de edad y el estrato no constituyen variables significativas en el resultado de esta prueba

mientras que el origen tanto de municipio como del carácter educativo institucional, sí muestran una incidencia en los resultados obtenidos:

- En cuanto al municipio de procedencia, el mayor y el menor resultado lo obtuvieron estudiantes del municipio de Cali - Valle del Cauca, con cuatro y cero respuestas correctas, manteniendo el patrón de variación del Nivel anterior. Mientras que las Estudiantes 5, 8 y 11, procedentes de otros municipios, lograron solo una respuesta acertada, es decir, se ubican en un resultado Deficiente en el Nivel 4. Se muestra la constancia de las estudiantes provenientes de los municipios de Cumbal, Miranda y Aldana a ubicarse en lugares bajos de los resultados, especialmente en la Argumentación. Es decir, en este Grupo Experimental hay una relación entre la variable de procedencia y los bajos resultados en la prueba.

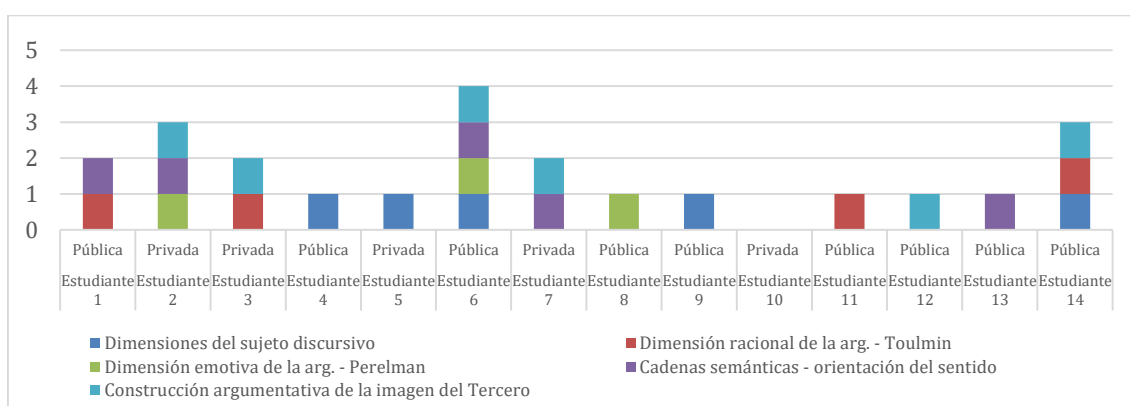
Figura 35. Nivel 4 - Respuestas correctas por lugar de origen



- Con respecto al carácter de la educación de egreso, se evidencia que el resultado máximo fue de cuatro respuestas correctas obtenidas por la Estudiante 6, egresada de la educación pública que, sin embargo, recibió una educación mixta, ya que estuvo cuatro años en una institución pública y siete en colegio privado. Por su parte, el mínimo estuvo en la Estudiante 10 con cero respuestas acertadas, se egresó de una educación privada, sin embargo, tuvo una educación mixta puesto que estuvo cinco años en institución pública.

Las Estudiantes 1, 8, 11, 12 y 13, que recibieron una formación completa en instituciones públicas, tuvieron un resultado estándar Deficiente con una o dos respuestas correctas en cada caso, lo que muestra una baja enseñanza del nivel argumentativo en la educación pública en la que tuvieron acceso del que se egresaron estas estudiantes. Por su parte, las Estudiantes 2, 3 y 7 que se formaron 11 años en una educación privada obtuvieron puntajes un tanto superior, ubicándose entre dos y tres respuestas correctas.

Figura 36. Nivel 4 - Respuestas correctas por el carácter de la Institución de egreso

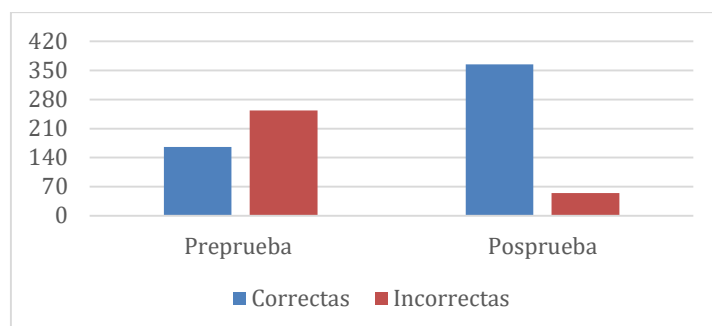


9.2.2 RESULTADO DE LA POSPRUEBA Y CONTRASTE CON LA PREPRUEBA – Grupo Experimental

Los resultados de la Posprueba o prueba final en el grupo experimental muestran que, de 420 preguntas, 365 fueron respondidas correctamente, es decir, que el 86,9% de las respuestas de la prueba fueron acertadas, frente a 55 respuestas erróneas, equivalentes al 13% del total de las preguntas. De manera que, en la Posprueba se evidencia un crecimiento de 47,4 puntos de rendimiento frente a la Preprueba, y un descenso de 47,4 puntos del error en las respuestas. Esto muestra que, a partir de la

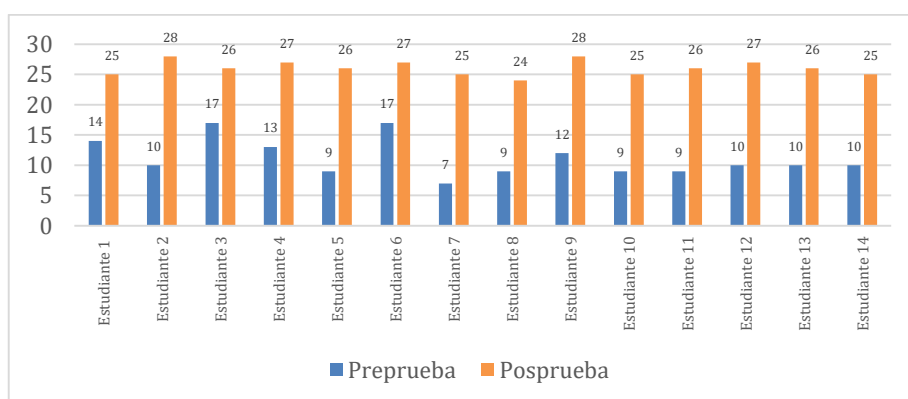
Intervención pedagógica con el uso de OVA, el Grupo Experimental logra un desarrollo competente en la Lectura Crítica.

Figura 37. (Preprueba - Posprueba) Grupo experimental



En cuanto al resultado individual de la Posprueba, se encontró que cada estudiante tiene un mínimo de 24 respuestas acertadas en 30 preguntas, lo que corresponde con un mínimo de acierto del 80% en la prueba. Los puntajes máximos de respuestas correctas por estudiante son de 28, equivalentes al 93,3% de acierto. Entre esos porcentajes, se ubica el resultado de las demás estudiantes. Esto evidencia que hay una tendencia a igualar los resultados con diferencias máximas de 4 respuestas, sin incidencias por variables de control ni por resultados iniciales disímiles. En contraste, en la Preprueba solo dos estudiantes, equivalentes al 14,2% de acierto, superaron el 50% de acierto con 16 respuestas correctas en 30 preguntas.

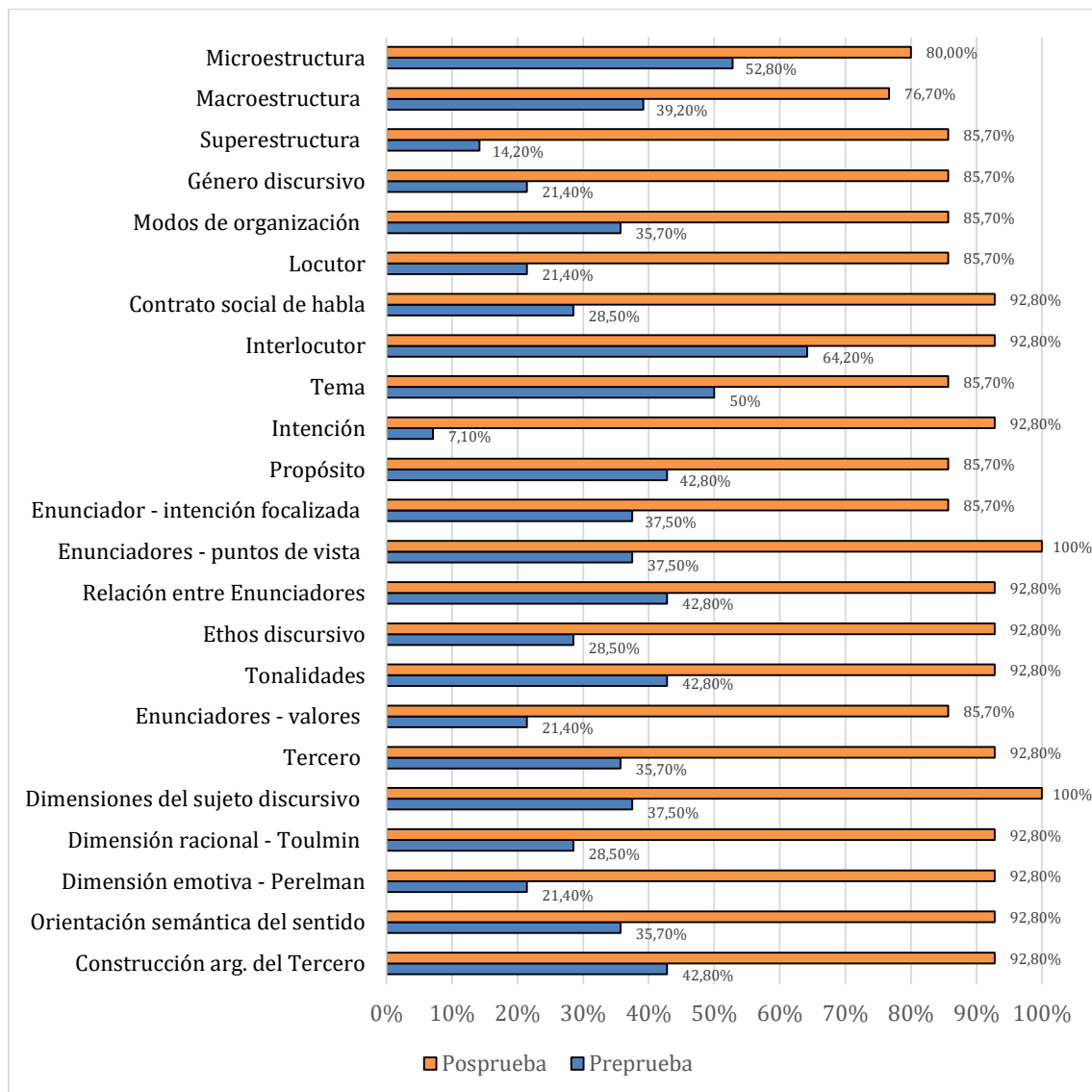
Figura 38. Preprueba - Posprueba. Respuestas correctas por estudiantes



En cuanto a las categorías de análisis, los resultados se evidencian aumentos significativos hasta del 85,7% de acierto. Los resultados mínimos se ubican en 76,6% y los máximos en 100% de acierto. Por lo tanto, se evidencia una diferencia notable con la Preprueba en la que se hallaron resultados mínimos del 7,1% y máximos de 64,2% de acierto.

En la siguiente Figura 39 se puede observar los resultados por cada una de las categorías y el contraste con la Preprueba:

Figura 39. Contraste Preprueba - Posprueba. Respuestas por categoría



Los aumentos más significativos de los resultados de la Posprueba son en las categorías de Intención, Superestructura y Dimensión emotiva de la argumentación. Es notable que las primeras dos corresponden con los puntajes más bajos de la Preprueba. En la primera categoría se pasó de un 7,1% de acierto a un 92,8%; es decir, un aumento de 85,7 puntos en este porcentaje. En cuanto a la segunda categoría, se obtuvo un avance cercano, al pasar de 14,2% de acierto a un 85,7%, es decir, un aumento de 71,4 puntos. En la tercera categoría, se evidencia una mejoría de 71,4 puntos en el porcentaje de acierto, pasando de 21,4% a 92,8%. Este resultado refleja que en gran medida la planeación de la Intervención pedagógica tuvo en cuenta los resultados de la Preprueba para orientar énfasis de enseñanza.

Los puntajes máximos se encontraron en las categorías de Enunciadores – puntos de vista y en Dimensiones del sujeto discursivo, con 100% de acierto. En contraste, los puntajes mínimos corresponden con la Microestructura, con 80% de acierto y con la Macroestructura, con 76,6% de acierto. Es decir que, en el Nivel 1 es donde se obtienen los resultados mínimos, pues es donde hubo menos énfasis en la propuesta de la Intervención Pedagógica. Sin embargo, se llega a un resultado sobresaliente, lo cual indica un dominio de los aspectos relacionados con la microestructura: las relaciones referenciales, los conectores, los signos de puntuación; y de la macroestructura: la estructura semántica del texto, jerarquía de la información, los temas y subtemas.

En los resultados de la Posprueba en el Nivel 2 se evidencia que hay una coherencia en el relacionamiento de las categorías y que los resultados están más cercanos entre sí. Se resalta que hay un aumento en el acierto de respuesta con respecto a las categorías de Género Discursivo, Locutor e Intención. Todos los porcentajes de respuestas correctas en las categorías de este Nivel se ubican entre 85,7% y 92,8% de acierto. De manera que, se muestra un avance importante en igualar los resultados de las

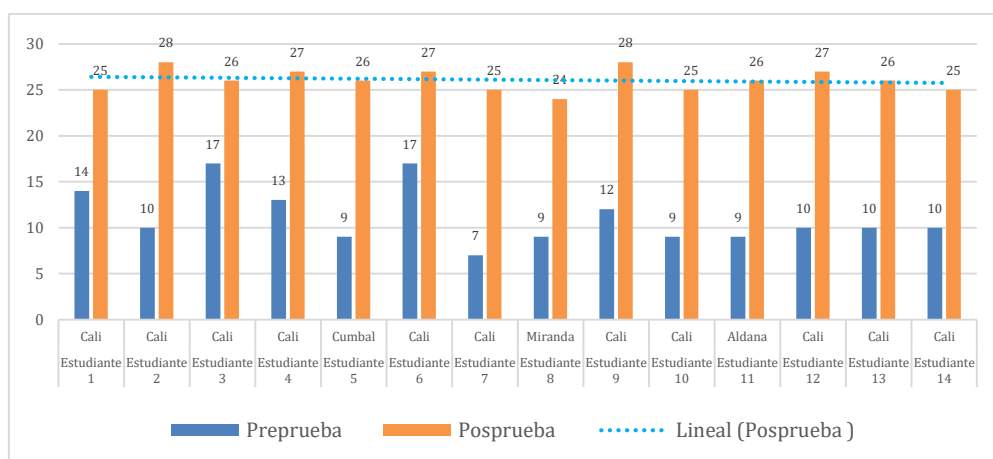
categorías luego de la Intervención Pedagógica con el uso de OVA, sin importar las determinaciones de las variables de control. En contraste, en la Preprueba las diferencias en los resultados de respuesta en las categorías de este Nivel, eran muy dispares, oscilando entre 7,1% y 64,2% de acierto.

En cuanto al Nivel Argumentativo se observa una progresión que es casi igual en todas las categorías. Es decir, hay una nivelación de los estudiantes en cuanto a su capacidad de leer los textos argumentativos y relacionarlos con la enunciación. Es importante notar que este Nivel resultó ser uno de los más deficientes en la Preprueba y que ahora se ubica en resultados Sobresalientes y Excelentes.

Al revisar las variables de control se hallaron resultados significativos en dos de ellas: lugar de origen e institución de procedencia, los cuales se detallan a continuación:

- Con respecto al lugar de procedencia: municipio y departamento, los resultados evidencian que, tanto las estudiantes de Cali – Valle del Cauca como las Estudiantes 5, 8 y 11 de los municipios de Miranda – Cauca, Aldana – Nariño y Cumbal – Nariño, lograron resultados por encima del 70% de acierto en las respuestas. Es decir que, luego de la Intervención Pedagógica con el uso de OVA se redujeron los niveles de desigualdad y desventaja, ya que las estudiantes con los menores resultados llegaron a una línea muy cercana y hasta por encima de la tendencia. Se puede notar que la Estudiante 5 pasó de 9 respuestas correctas a 26 respuestas correctas, es decir, 19 respuestas de diferencia; la Estudiantes 8 subió de 9 respuestas correctas a 22, un aumento de 13 respuestas correctas; y, por último, la Estudiante 11 logró pasar de 9 respuestas correctas a 25 aciertos, es decir, 16 respuestas de diferencia. Este aumento en los resultados muestra que, después de la Intervención Pedagógica con el uso de OVA, las estudiantes logran tener un nivel Sobresaliente en la Lectura Crítica y establece la importancia de la educación de calidad y el papel de la universidad pública, en este caso la Universidad del Valle, en la equidad educativa.

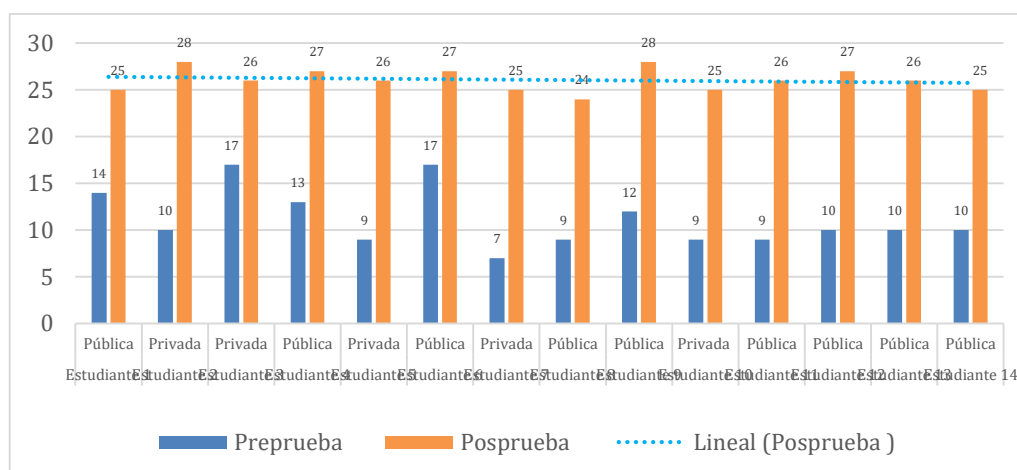
Figura 40. Resultados Preprueba - Posprueba por lugar de origen



En cuanto a las instituciones educativas de egreso y su carácter público o privado, encontramos que los mejores resultados: Estudiante 3 y Estudiante 6, que obtuvieron los mejores resultados en la Preprueba se ubican en la Posprueba, sobre y cerca de la tendencia; es decir que, tras la Intervención Pedagógica con uso de OVA mejoran sus resultados, aunque no se ubican por encima del grupo. Por su parte, la Estudiante 7 que obtuvo el peor resultado con 7 respuestas correctas en la Preprueba, llega a tener 23 respuestas acertadas en la Posprueba, es decir que logró un aumento de 16 respuestas correctas. De esta forma se evidencia que la Intervención Pedagógica tiende a lograr el avance de todo el grupo y no solo de algunos individuos.

Los Estudiantes 1, 8, 11, 12, 13 que recibieron una educación pública completa y que en la Preprueba tuvieron resultados más bajos que las de educación privada, obtuvieron resultados similares: cuatro llegaron a 25 respuestas correctas y una a 22 respuestas correctas. Por su parte, las estudiantes con 11 años de educación privada, se ubicaron entre 23 y 27 respuestas correctas. De manera que, la tendencia es a mejorar y nivelar los resultados en el aprendizaje.

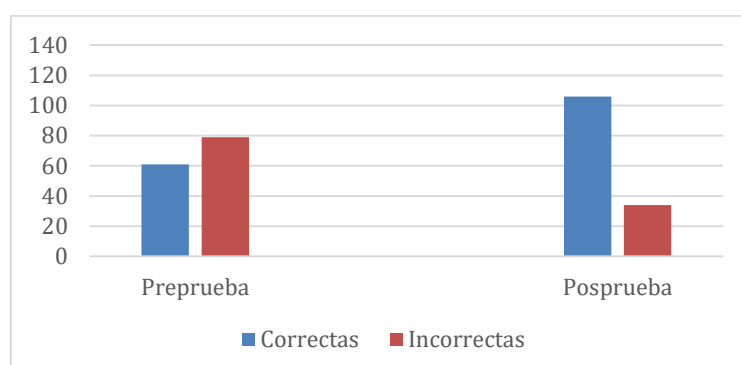
Figura 41. Resultados Preprueba - Posprueba por carácter de la Institución de egreso



9.2.2.1 Nivel 1 – Textualidad

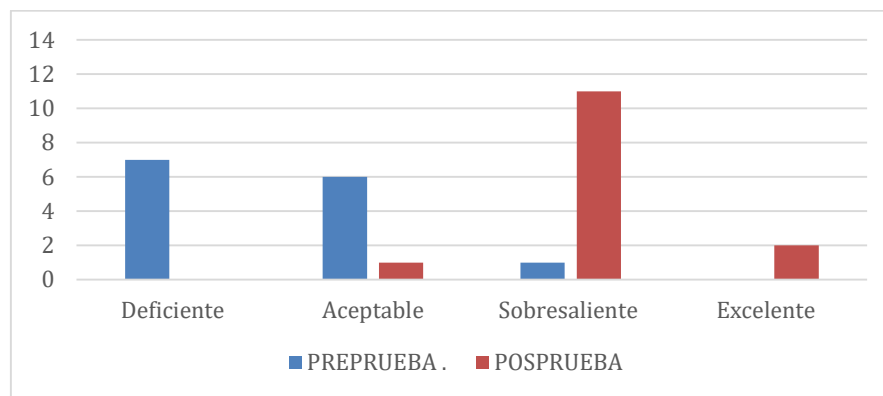
En este Nivel, los estudiantes respondieron acertadamente 110 preguntas de un total de 140 respuestas de la Posprueba, es decir, el equivalente al 78,5% de acierto; frente a 30 respuestas erradas, correspondientes al 21,4% de desacierto. En contraste con la Preprueba, en la que hubo un 43.5% de acierto y un 56.4% de desacierto. Es decir, que se aumentó el porcentaje de acierto en 35 puntos. Por lo tanto, se evidencia que, en el Nivel Textual, los estudiantes logran identificar y analizar en gran medida todos los elementos y las relaciones que constituyen la cohesión en los textos.

Figura 42. Preprueba - Posprueba Nivel 1



Es así como, de acuerdo con el sistema de evaluación establecido, en la Posprueba dos estudiantes logran una calificación Excelente (9 – 10 respuestas correctas) en el Nivel de Textualidad, 11 estudiantes obtienen una calificación Sobresaliente (7 – 8 repuestas correctas), una estudiante alcanza una calificación Aceptable (5 – 6 respuestas correctas) y ninguna estudiante tiene una calificación Deficiente (0 – 4 respuestas correctas).

Figura 43. Nivel 1 - Calificaciones grupales



Microestructura: en la Posprueba 56 respuestas fueron correctas frente a 70 preguntas, equivalentes al 80% de acierto. Es decir, que se aumentaron 27,2 puntos frente a Preprueba. En cuanto a las respuestas individuales, se ubicaron entre el 60% y el 100% de acierto; en contraste con la Preprueba en la que el rango era entre 0% y 100%. Esto evidencia que los estudiantes lograron una comprensión Aceptable, Sobresaliente y Excelente de las relaciones referenciales, conectores y signos de puntuación. Es importante observar que la Intervención Pedagógica con el uso de OVA logró un aumento en el nivel de acierto individual de las respuestas en cuanto a Microestructura hasta de tres veces más, como es el caso de la Estudiante 14.

Macroestructura: los resultados de la Posprueba muestran que de 56 respuestas recibidas 43 fueron correctas, equivalentes al 76,7% de acierto. En contraste con la Preprueba, se evidencia que hubo una mejoría de 37,5 puntos en el porcentaje de

acierto. De manera que, la mayoría de estudiantes lograron identificar la estructura semántica del texto, jerarquizar la información e identificar los temas y subtemas que se desarrollan en el texto. Aspectos fundamentales para la comprensión y el avance a una Lectura Crítica.

Superestructura: de 14 estudiantes, en la Posprueba 11 respondieron correctamente, equivalentes al 78,5% de acierto, y tres respondieron de forma errónea, correspondientes al 21,4% de desacierto. La diferencia con la Preprueba es notoria, ya que nueve estudiantes pasaron al grupo de los que logran identificar la superestructura de un texto. Es decir, se aumentaron 64,3 puntos de diferencia en el porcentaje de acierto.

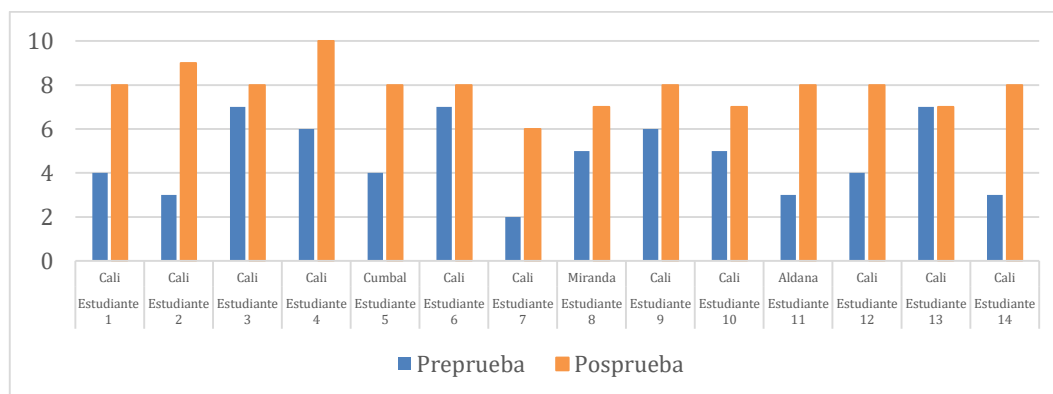
Es importante tener en cuenta que en la Intervención Pedagógica se incluyó este Nivel porque se considera que es básico para la Lectura Crítica pero que no se proponía enfocarse en aspectos de cohesión lineal puesto que las dimensiones más importantes a desarrollar eran las de los Niveles posteriores. Por lo cual, se dedicaron tan solo tres clases en las que se evidencia un resultado satisfactorio.

Sobre las variables de control, no hay mayores incidencias, excepto porque se comprueba el análisis de la Prueba en general:

- En cuanto a la variable que corresponde con el lugar de origen, se evidencia que los municipios diferentes a Cali, que ocupaban puestos Deficientes y Aceptables en la Preprueba, pasaron a resultados Sobresalientes a la Posprueba. Los estudiantes de Cali obtuvieron una variación en los resultados con una estudiante con calificación Aceptable, ocho con Sobresaliente y dos Excelente. Por lo tanto, hay una tendencia hacia la igualdad de los resultados y un aumento entre dos y seis resultados correctos.

Esto muestra que la Intervención pedagógica con uso de OVA permitió un avance significativo en la lectura de los aspectos cohesivos de los textos por parte de los estudiantes de los cuatro municipios y departamentos de origen.

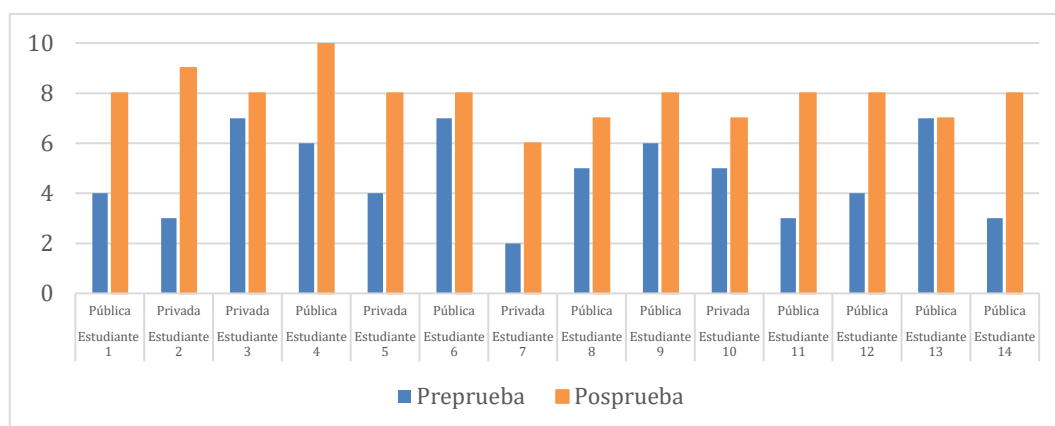
Figura 44. Nivel 1 - Respuestas acertadas - Lugar de origen



- Sobre la variable del carácter de la educación de egreso, en la Posprueba se obtuvo que el puntaje máximo lo obtuvo una estudiante egresada de una Institución pública y el puntaje mínimo, una egresada de un colegio privado.

Las estudiantes que recibieron una educación completa de carácter público, es decir las Estudiantes 1, 8, 11, 12 y 13, lograron un resultado Sobresaliente. Las de educación completa en colegios de carácter privado, Estudiantes 2, 3 y 7, se ubicaron en tres resultados: Excelente, Sobresaliente y Aceptable. Las que provenían de una educación de carácter mixto, lograron una calificación entre Sobresaliente y Excelente. Como se puede observar, se acortó la brecha en la diferencia en los resultados y se obtuvieron más o menos los mismos rangos de calificación. Esto demuestra, que hay un avance en el Nivel 1 tras la Intervención pedagógica con el uso de OVA, que no depende de la variable del carácter de la educación de egreso.

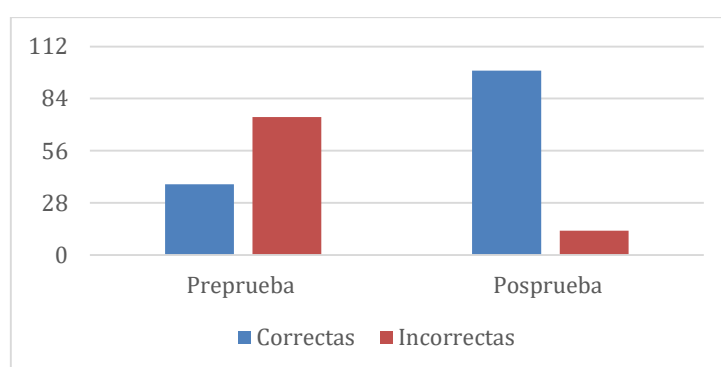
Figura 45. Nivel 1 - Respuestas acertadas - Carácter educativo



9.2.2.2 Nivel 2 – Géneros Discursivos y Situación de Comunicación

En ese Nivel se evaluó el Género Discursivo y Situación de Comunicación. De las 112 respuestas obtenidas en la Posprueba, 99 fueron correctas, equivalentes al 88,3% acierto, y 13 fueron erróneas, equivalentes al 11,6% de desacierto. En contraste con la Preprueba en la que hubo, 38 respuestas correctas y 74 erróneas. Es decir, se registró un aumento de 61 preguntas correctas, equivalentes a 54% de acierto.

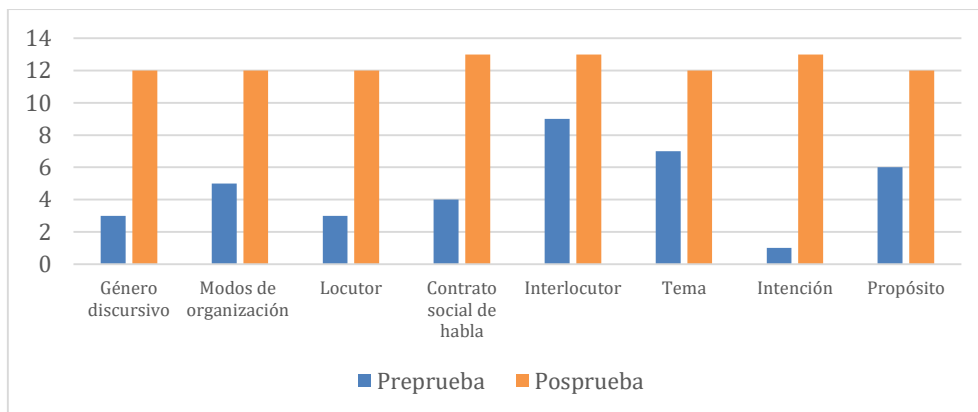
Figura 46. Nivel 2 - Géneros Discursivos y Situación de comunicación



A diferencia de la Preprueba, en la que los resultados fueron muy desiguales en las categorías del Nivel 2, se evidencia que en la Posprueba todos los resultados estuvieron por encima del 85% de acierto y fueron mucho más homogéneos. En esta

prueba final, se muestra comprensión y relacionamiento de los elementos que constituyen la relación de los discursos con las esferas de práctica humana y la legitimidad en el discurso: el género discursivo, los modos de organización y el contrato social de habla; y la Situación de Comunicación: Locutor, Interlocutor, Tema, Intención y Propósito.

Figura 47. Nivel 2 - Respuestas correctas por categoría



Género Discursivo: se pasó de tres estudiantes a 12 estudiantes que logran identificarlo, es decir, se logró que hasta un 85,7% de respuestas fueran acertadas en la Posprueba. Esto representa un avance importante, ya que es la primera inferencia discursiva que debe hacer un lector.

Modo de organización: 12 estudiantes hacen una identificación correcta de esta categoría en la Posprueba. Es decir que hubo el 85,7% de acierto en la respuesta. A diferencia de la Preprueba, en la que hubo un 35,7% de acierto. De manera que, se aumentaron 50 puntos en el porcentaje, por encima del doble en la cantidad de acierto.

Locutor: se pasó de tres a 12 estudiantes que logran reconocer el Locutor del texto o voz responsable de un texto; lo que significa un aumento del 21,4% al 85,7% de acierto. Este reconocimiento es necesario para poder relacionar las otras categorías como Intención y Propósito, y establecer los análisis propios de la Lectura Crítica.

Contrato social de habla: 13 estudiantes logran identificar correctamente el Contrato social de habla, es decir, un 92,8% de acierto; en contraste con la Preprueba, en la que solo cuatro estudiantes respondieron de forma correcta, es decir, el 28,5% de acierto.

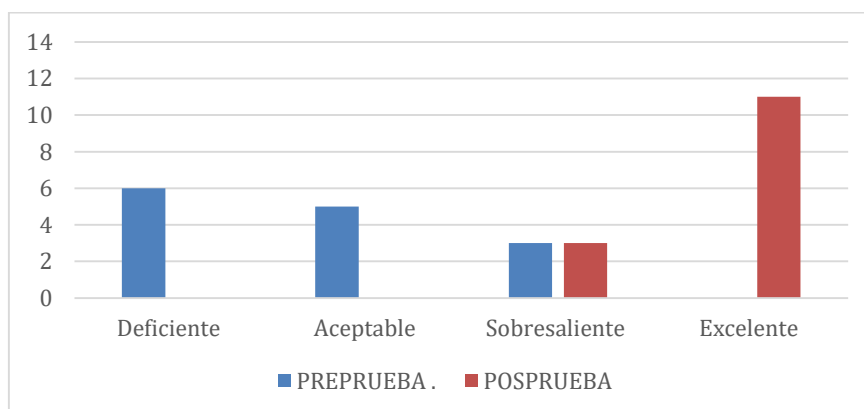
Interlocutor: en la Preprueba nueve estudiantes respondieron adecuadamente mientras que en la Posprueba lo hicieron 13 estudiantes; es decir, se pasó de un porcentaje de acierto del 64,2% al 92,8%.

Tema: se pasó de la mitad de las estudiantes de respuestas correctas en la Preprueba, es decir, el 50% de acierto, a 12 estudiantes con respuestas correctas en la Posprueba, es decir, el 87,5% de acierto. Lo cual indica que hay una mayor identificación correcta del tema en los textos.

Intención: el aumento más significativo de este Nivel se encuentra en esta categoría. Se pasó de tener en la Preprueba a una sola estudiante que logra reconocer la Intención en un texto a tener en la Posprueba a 13 estudiantes capaces de reconocer la Intención en un texto; es decir, se pasó de un 7,1% a un 92,8% de acierto. Logrando un aumento de 85,7 puntos de aumento en el porcentaje correcto de respuesta.

Propósito: se logró pasar de seis estudiantes con respuestas correctas en la Preprueba a 12 estudiantes con respuestas correctas en la Posprueba. Es decir, se pasó del 57,1% de acierto al 85,7%, un aumento de 28,6 puntos en el porcentaje.

Figura 48. Nivel 2 – Calificaciones grupales



De acuerdo con el sistema de evaluación establecido, en la Posprueba 11 estudiantes alcanzan una calificación Excelente (7 – 8 respuestas correctas) en este Nivel, tres estudiantes obtienen una calificación Sobresaliente (5 – 6 repuestas correctas), ningún estudiante tiene una calificación Aceptable (3 – 4 respuestas correctas) ni Deficiente (0 – 2 respuestas correctas). Contrario a la Preprueba, en la que los estudiantes se ubicaron mayoritariamente entre Deficiente y Aceptable.

Resulta notable que después de la Intervención pedagógica con el uso de OVA se logre que las dos estudiantes con un 0% de acierto en este Nivel de la Preprueba, hayan respondido acertadamente el 100% de las preguntas en este Nivel de la Posprueba. Se demuestra que los bajos rendimientos en la prueba inicial no dependen de la capacidad o la inteligencia de las estudiantes sino de otros factores, como por ejemplo de la formación educativa que recibieron en lenguaje.

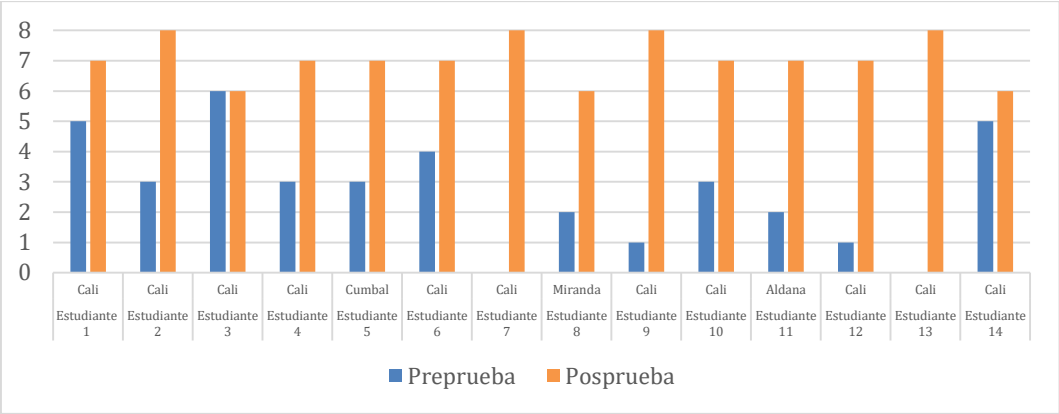
En cuanto a las variables de control consideradas como significativas, se evidencian los siguientes resultados:

- Hay una nivelación y mejoramiento en las estudiantes sin importar su lugar de origen, excepto en la Estudiante 3, que mantuvo un resultado igual que en la prueba inicial. En cuanto a las estudiantes provenientes de municipios, que se tuvieron un resultado mínimo en la Preprueba, lograron un avance significativo y de nivelación: la Estudiante 5, proveniente de Cumbal Nariño, pasó de tres respuestas correctas a siete respuestas correctas, ubicándose en una calificación Excelente; la Estudiante 8 de Miranda – Cauca, avanzó de dos respuestas correctas a seis, obteniendo una calificación Sobresaliente, y la Estudiante 11 de Aldana – Nariño, logró pasar de dos respuestas correctas a siete, es decir, a un nivel Excelente.

Estos resultados demuestran la incidencia de la Intervención pedagógica con el uso de OVA en el desarrollo del Nivel Argumentativo en la Lectura Crítica, es decir, la procedencia regional no es un determinante que impida el aprendizaje y el

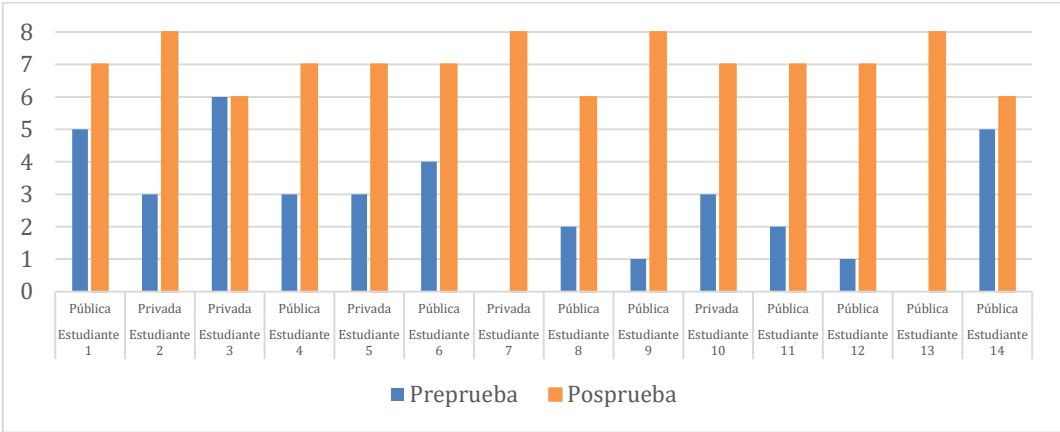
mejoramiento educativo. El problema, por tanto, no está en la región sino en los accesos culturales y simbólicos a los que tienen acceso los estudiantes.

Figura 49. Nivel 2 - Respuestas acertadas - Lugar de origen



- En cuanto al carácter educativo de la institución de procedencia, se encontró que dos estudiantes provenientes de la educación privada y dos de la educación pública, logran el 100% de acierto en las respuestas de este Nivel de la Posprueba. Este resultado muestra que el mejoramiento y la nivelación no dependen del carácter educativo. Llama la atención que la Estudiante 3, egresada de una educación privada, mantenga el mismo resultado en las dos pruebas y se equivoque en categorías distintas, evidenciando un problema de comprensión.

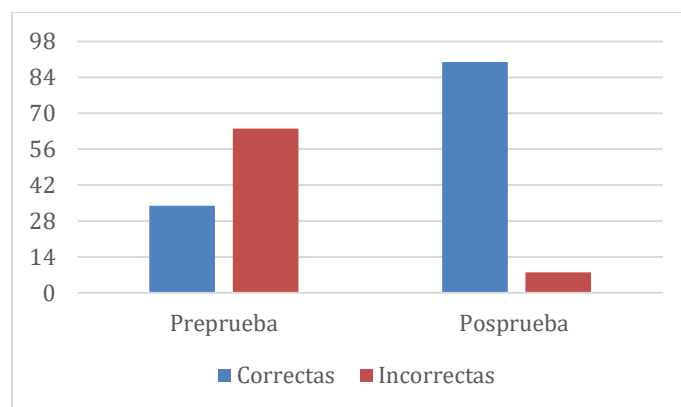
Figura 50. Respuestas acertadas - Carácter educativo



9.2.2.3 Nivel 3 – Situación de Enunciación

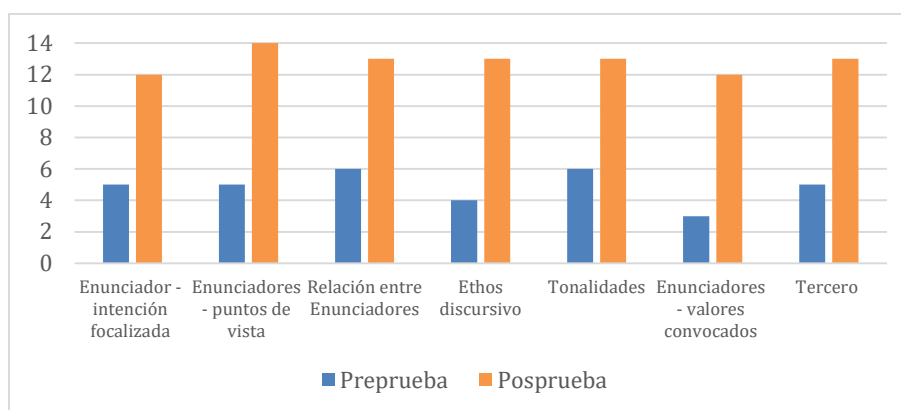
En el Nivel 3 se evaluó la Situación de Enunciación a través de siete preguntas sobre el texto de análisis dado a los estudiantes. En la Posprueba se obtuvieron 98 respuestas de las cuales 90 fueron correctas, lo que equivale al 91,8% de acierto, en contraste con Preprueba en la que se obtuvo 34 preguntas correctas, es decir, un 34,6% de acierto. Estos resultados muestran un crecimiento en el acierto de 57,2 puntos en el porcentaje, por encima del doble de acierto, mostrando la incidencia de la Intervención pedagógica con el uso de OVA.

Figura 51. Nivel 3 - Situación de enunciación



En la Posprueba se evidencia que hay un mayor análisis, comprensión y dominio de las categorías que configuran la Situación de Enunciación en el discurso. En todas las categorías la identificación están entre el 80% y el 100% de acierto, a diferencia de la Preprueba, que tiene resultados entre el 21,4% y 42,85 de acierto; lo cual muestra que, en la prueba final se comprende la forma como se construye la credibilidad en el discurso, se identifican los puntos de vista, las imágenes de los sujetos discursivos, las valoraciones sobre esas imágenes, las relaciones de fuerza al interior del enunciado, los valores convocados en la enunciación y la construcción del tema a partir de la polifonía.

Figura 52. Nivel 3 - Respuestas correctas por categoría



Intención focalizada del Locutor/Enunciador: Se pasó de un 37,5% de acierto de la Preprueba a un 87,5% de acierto en la Posprueba. Estos resultados muestran que la mayoría de los estudiantes logran una identificación de la Intención del Locutor / Enunciador en una parte específica del texto.

Enunciadores (puntos de vista): en la Posprueba todas las estudiantes responden adecuadamente, es decir, un 100% de acierto; en contraste, la Preprueba presenta un nivel de acierto del 37,5%. Se muestra que todos los estudiantes lograron identificar las posturas o puntos de vista respecto a un tema y las voces que representan esas posturas.

Relación entre Enunciadores: en cuanto a las relaciones que establece el Locutor/Enunciador con los Enunciadores, encontramos un resultado de 13 respuestas correctas, a diferencia de la Posprueba en la que solo seis estudiantes logran identificar esta relación. Es decir, se pasa de un 42,8% a un 92,8% de acierto. Tal como se espera de un análisis coherente, los estudiantes logran primero identificar los Enunciadores y luego encuentran la relación entre ellos.

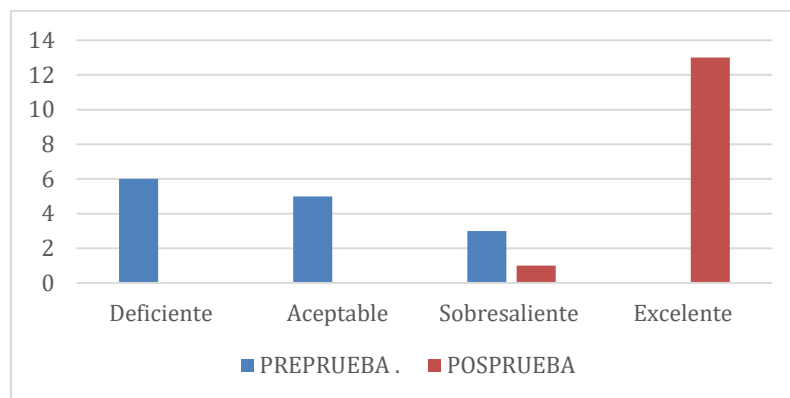
Ethos discursivo: en la Posprueba, 13 estudiantes logran identificar el Ethos discursivo, a diferencia de la Preprueba, en la que solo cuatro estudiantes respondieron correctamente; lo que corresponde con un alza del 28,5% de acierto al 92,8%.

Tonalidades: se observa que, en la Posprueba 13 estudiantes tienen una respuesta correcta, logrando identificar las relaciones de fuerza al interior del enunciado, en contraste con la Preprueba en la que solo seis estudiantes lograron respuestas correctas. De manera que se pasó de un 42,8% de acierto a un 92,8%.

Enunciadores - valores convocados: de 14 estudiantes, 12 responden correctamente en la Posprueba, a diferencia de la Preprueba en la que solo tres dieron una respuesta correcta. El nivel de acierto pasó de 21,4% al 87,5%. Como se observa, hay un crecimiento de 66,1% en los puntos del porcentaje de acierto.

Tercero: se pasó de cinco estudiantes con una identificación y respuesta correcta en la Preprueba a 13 estudiantes con una respuesta correcta, lo que equivale a aumentar del 35,7% al 92,8%. de acierto, más del doble del resultado inicial. Esto muestra que la mayoría de las estudiantes lograron identificar la valoración y construcción temática a través de las voces presentes en el texto.

Figura 53. Nivel 3 – Calificaciones grupales



Según la escala de evaluación, en la Posprueba 13 estudiantes logran una calificación Excelente (6 – 7 respuestas correctas), una estudiante alcanza la calificación Sobresaliente (4 – 5 respuestas correctas), ninguna estudiante obtiene una calificación Aceptable (3 respuestas correctas) ni Deficiente (0 – 2 respuestas correctas). De tal manera que, se avanzó de una Preprueba con resultado Deficiente y Aceptable a una

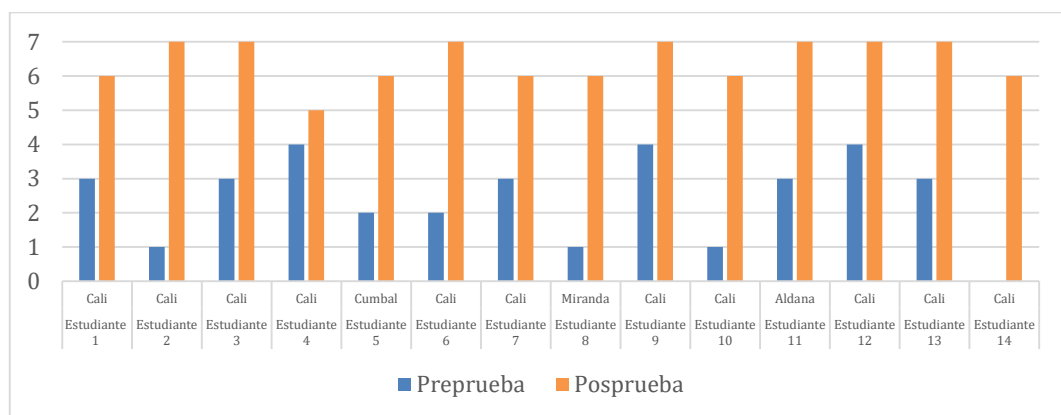
Posprueba con resultados mayoritarios de Excelente. Algunos estudiantes pasaron de un rendimiento Deficiente en este Nivel a uno Excelente. Esto muestra un avance analítico y crítico y el logro de una lectura articulada y coherente, en la que se comprenden las categorías de análisis del Nivel enunciativo.

Con respecto a las variables de control que se encontraron significativas en la Preprueba, se produjeron los siguientes resultados:

- Como se puede observar en la Figura 54, las estudiantes de los pequeños municipios, lograron avanzar significativamente en el análisis de la Situación de Enunciación: la Estudiante 5, del municipio de Cumbal - Nariño, pasó de dos a seis respuestas correctas de siete preguntas; la Estudiante 8, del municipio de Miranda – Cauca, aumentó de una a seis respuestas correctas, y la Estudiante 11, del municipio de Aldana – Nariño, pasó de tener cuatro respuestas correctas a responder todas las preguntas acertadamente.

Como se puede notar, los resultados por lugar de origen muestran que no hay incidencia en el desarrollo de este nivel y que las estudiantes con procedencias de pequeños municipios logran avanzar hasta un desarrollo excelente en su capacidad de identificar y analizar los aspectos enunciativos en los discursos.

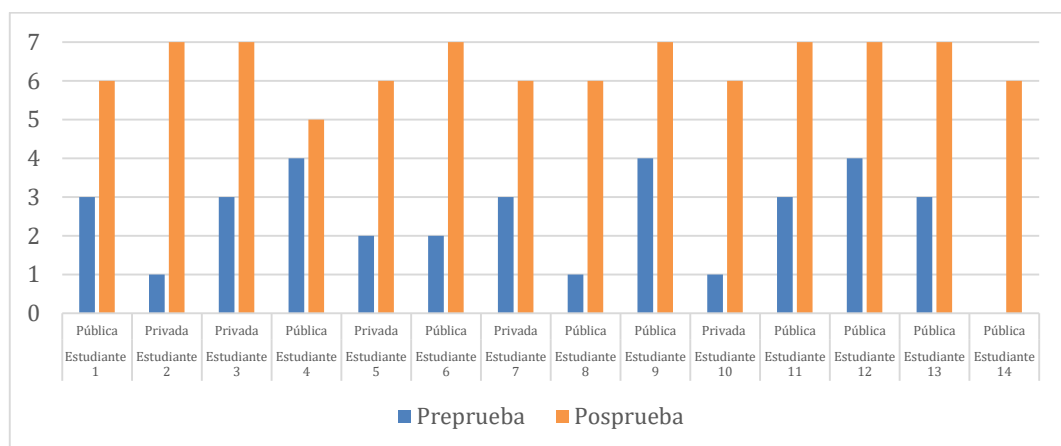
Figura 54. Nivel 3 - Respuestas correctas por lugar de origen



- Con respecto al carácter educativo, se observa que los máximos resultados de la Posprueba, con el 100% de acierto, lo obtuvieron dos estudiantes egresadas de instituciones de carácter privado y cinco estudiantes egresadas de instituciones de carácter público. Es decir que, en la prueba final, el resultado no está determinado por el carácter de egreso de la institución.

Las estudiantes que se formaron 11 años en instituciones públicas tuvieron los siguientes resultados: la Estudiante 1, pasó de tres a seis respuestas correctas, la Estudiante 8 aumentó de una a seis respuestas acertadas, la Estudiante 11 subió de tres a siete respuestas correctas, la Estudiante 12 aumentó de cuatro a siete respuestas acertadas y la Estudiante 13 avanzó de tres a siete respuestas correctas. Las estudiantes que se formaron 11 años en la educación privada lograron los siguientes resultados: la Estudiante 2, pasó de una a siete respuestas correctas, la Estudiante 3 aumentó de tres a siete respuestas correctas y la Estudiante 7 paso de tres a seis respuestas correctas. Es así como se corrobora que no hay una incidencia directa del carácter educativo de egreso en el resultado final de la Intervención Pedagógica con el uso de OVA.

Figura 55. Nivel 3 - Respuestas correctas, carácter educativo

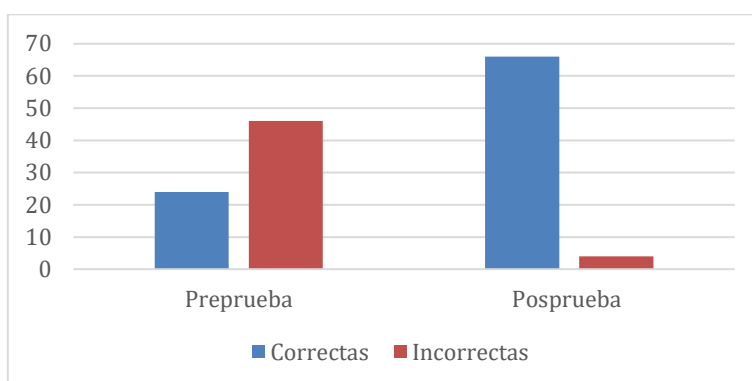


9.2.2.4 Nivel 4 – Argumentación

En este Nivel se evaluó la Argumentación por medio de cinco preguntas sobre el texto de la prueba. Tanto en la Preprueba como en la Posprueba se obtuvieron 70 respuestas. De ese total la primera prueba obtuvo 23 respuestas correctas, lo que equivale al 32,8% de acierto, mientras que, la segunda prueba logró 66 respuestas correctas, correspondientes al 94,2% de acierto. Es decir que, se aumentaron 61,4% puntos en el porcentaje de acierto, lo cual significa un aumento casi dos veces mayor que el resultado inicial.

Es así como, en este Nivel se pasó de los resultados más bajos en la Preprueba a los resultados más altos en la Posprueba.

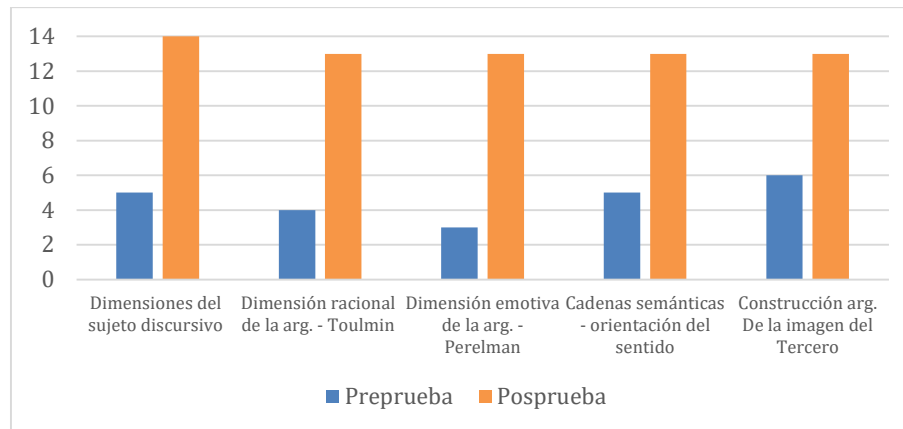
Figura 56. Nivel 4 - Argumentación



En la Gráfica 52 se observa el crecimiento en las respuestas correctas por categoría. En la Posprueba hay cuatro categorías con un porcentaje de acierto del 92,8% y una categoría con un porcentaje de acierto del 100%. En contraste, en la Preprueba ninguna categoría llegó al 50% de acierto, se ubicaron entre el 21,4% y el 42,8% de acierto. Esto significa que los estudiantes lograron desarrollar su capacidad comprensiva y analítica de la construcción argumentativa con sus dimensiones, comprender la orientación del sentido a partir de las cadenas semánticas, identificar el papel de los

valores en la construcción argumentativa y dilucidar la construcción argumentativa del Tercero.

Figura 57. Nivel 4 - Respuestas correctas por categoría



Dimensiones del sujeto discursivo: se pasa de cinco estudiantes con respuestas correctas en la Preprueba, equivalentes al 37,5% de acierto, a 14 estudiantes con respuestas correctas, el equivalente al 100% de acierto en la Posprueba. Esto muestra que todos los estudiantes reconocen la construcción de las dimensiones de los sujetos discursivos y su intencionalidad.

Dimensión racional de la argumentación: solo cuatro dieron una respuesta correcta en la Preprueba, el equivalente al 28,5% de acierto, mientras que, 13 estudiantes tuvieron respuestas correctas en la Posprueba, el equivalente al 92,8% de acierto. Este resultado evidencia que los estudiantes logran identificar los componentes de un argumento, analizar y comprender su funcionamiento interno e identificar las garantías que sustentan una conclusión o tesis.

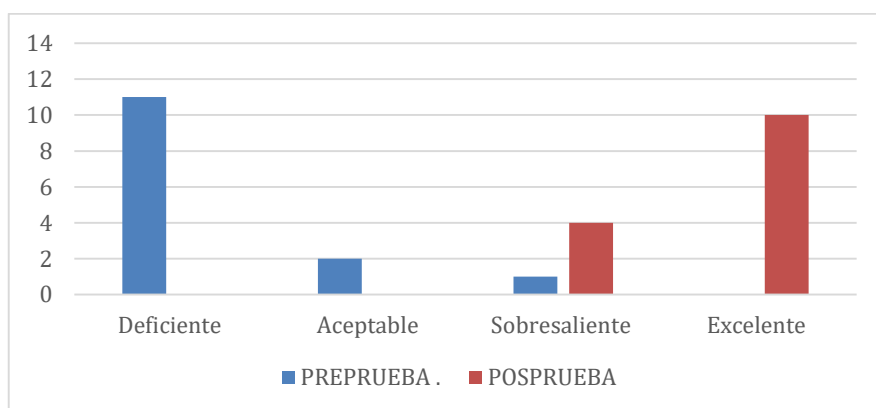
Dimensión emotiva de la argumentativa: en la Preprueba se observó que solo tres estudiantes lograron una respuesta correcta, lo que representa el 21,4% de acierto, mientras que, en la Posprueba 13 estudiantes responden correctamente, lo que

corresponde 92,8% de acierto. Esta es la categoría con mejor resultado en este Nivel: obtuvo el mínimo en la Preprueba y el máximo en la Posprueba.

Cadenas semánticas - orientación del sentido: en la Preprueba el resultado de respuestas correctas fue de cinco estudiantes, equivalentes al 35,7% de acierto, en contraste, la Posprueba tuvo 13 estudiantes con respuestas correctas, correspondientes al 92,8% de acierto. Esto muestra que la mayoría de los estudiantes logra identificar orientaciones del sentido dadas por el Locutor/Enunciados a través de relacionamientos semánticos para justificar su postura frente a un tema.

Construcción argumentativa de la imagen del Tercero: de seis estudiantes con respuestas correctas en la Preprueba, equivalentes el 42,8% de aciertos, se pasó a 13 estudiantes con respuestas correctas en la Posprueba, correspondientes al 92,8% de acierto. Se evidencia que los estudiantes desarrollaron su capacidad para identificar y analizar la construcción argumentativa de la imagen del Tercero en el discurso.

Figura 58. Nivel 4 – Calificaciones grupales



En cuanto a las respuestas de cada estudiante en la Posprueba, se evidencia todos estuvieron por encima del 80% de acierto. En la escala de calificación, 10 estudiantes lograron una nota Excelente (5 respuestas correctas), cuatro obtuvieron una calificación Sobresaliente (4 respuestas correctas), ninguna tuvo una nota Aceptable (3 respuestas

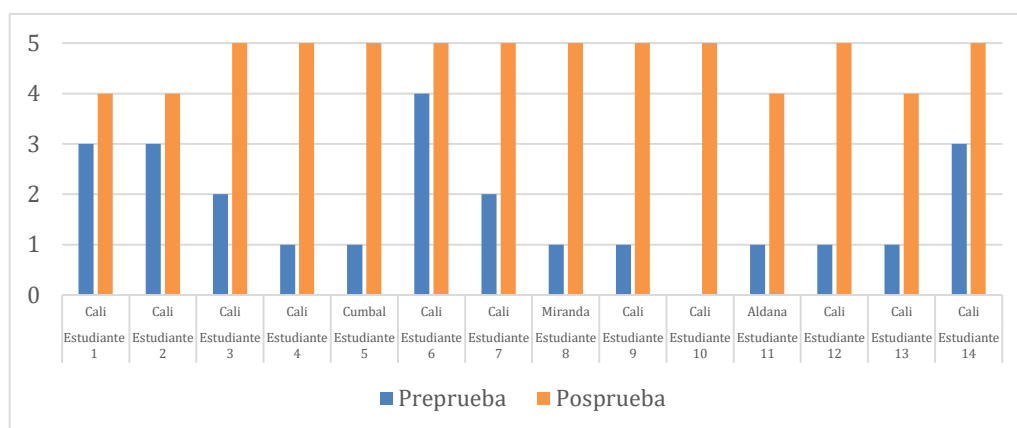
correctas) ni Deficiente (0 – 2 respuestas correctas). A diferencia de la Preprueba, en la que 11 estudiantes tuvieron un resultado Deficiente.

En la Figura 58 se observa que todas las estudiantes lograron un buen desempeño para leer críticamente en el Nivel 4 de Argumentación. Este resultado es significativo porque muestra que la Intervención Pedagógica con el uso de OVA desarrolló la competencia en Lectura Crítica, de manera tal que, los estudiantes pudieron analizar los Niveles de enunciación y argumentación, que resultan ser los más complejos, logrando un aumento de los resultados de acierto en todo el grupo, sin importar las condiciones iniciales de cada estudiante.

Al cruzar estos datos con las variables de control, obtuvimos los siguientes resultados:

- En cuanto al municipio de procedencia, las estudiantes del municipio de Cali - Valle del Cauca obtienen entre cuatro y cinco respuestas correctas, obteniendo un resultado entre Sobresaliente y Excelente. En el caso de las Estudiantes 5, 8 y 11, de procedencia de otros municipios, que en la Preprueba se ubicaron en un resultado Deficiente, lograron los estos avances: la Estudiante 5, del municipio de Cumbal - Nariño, pasó de una a cinco respuestas correctas, es decir a un resultado Excelente; la Estudiante 8, del municipio de Miranda – Cauca, aumentó de una a cinco respuestas correctas, logrando una nota Excelente; y la Estudiante 11, del municipio de Aldana – Nariño, pasó de tener una respuesta correcta a responder cuatro preguntas acertadamente, obteniendo una calificación Sobresaliente.

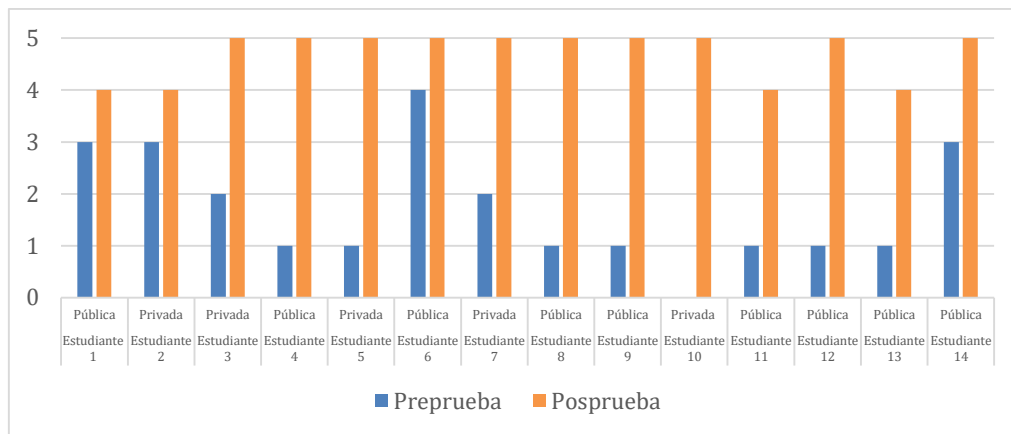
Figura 59. Nivel 4 - Respuestas correctas por lugar de origen



- Con respecto al carácter de la educación de egreso, se evidencia que en la Posprueba todas las preguntas fueron respondidas correctamente por seis estudiantes egresadas de educación pública y cuatro de educación privada; seguidas por estudiantes con el 80% de acierto. A diferencia de la Preprueba, en la que ninguna de las estudiantes alcanzó el 100% de respuestas correctas y siete de ellas se lograron solo una respuesta correcta, equivalente al 20% de acierto.

En cuanto a las Estudiantes 1, 8, 11, 12 y 13, que recibieron una formación completa en instituciones públicas, pasaron de tener en todos los casos un resultado Deficiente en la Preprueba a estar entre Sobresaliente y Excelente en la Posprueba. Las estudiantes de educación privada: 2, 3 y 7, también logran aumentar sus resultados de Aceptable a Sobresaliente y de Sobresaliente a Excelente. Se evidencia la incidencia de la Intervención Pedagógica con el uso de OVA tiene una tendencia a igualar y aumentar los resultados correctos en el grupo en el Nivel Argumentativo de la Lectura Crítica.

Figura 60. Nivel 4 - Respuestas correctas, carácter educativo

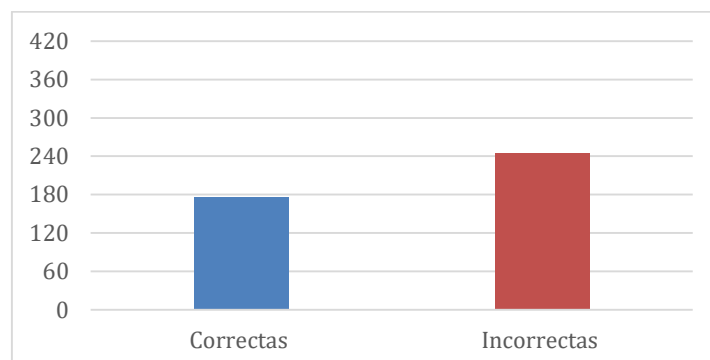


9.3 RESULTADOS DEL GRUPO DE CONTROL

9.3.1 Resultado de la Preprueba – Grupo de Control

Los criterios utilizados en el análisis de la Preprueba del Grupo Experimental se tuvieron en cuenta para el análisis de la Preprueba del Grupo de Control, con la calificación de respuestas como Correcta o Incorrecta. De igual forma, para el análisis se tuvo en cuenta las variables de control y las variables independientes en cada uno de los niveles: Textualidad, Géneros Discursivos y Situación de Comunicación, Situación de Enunciación y nivel de la Argumentación.

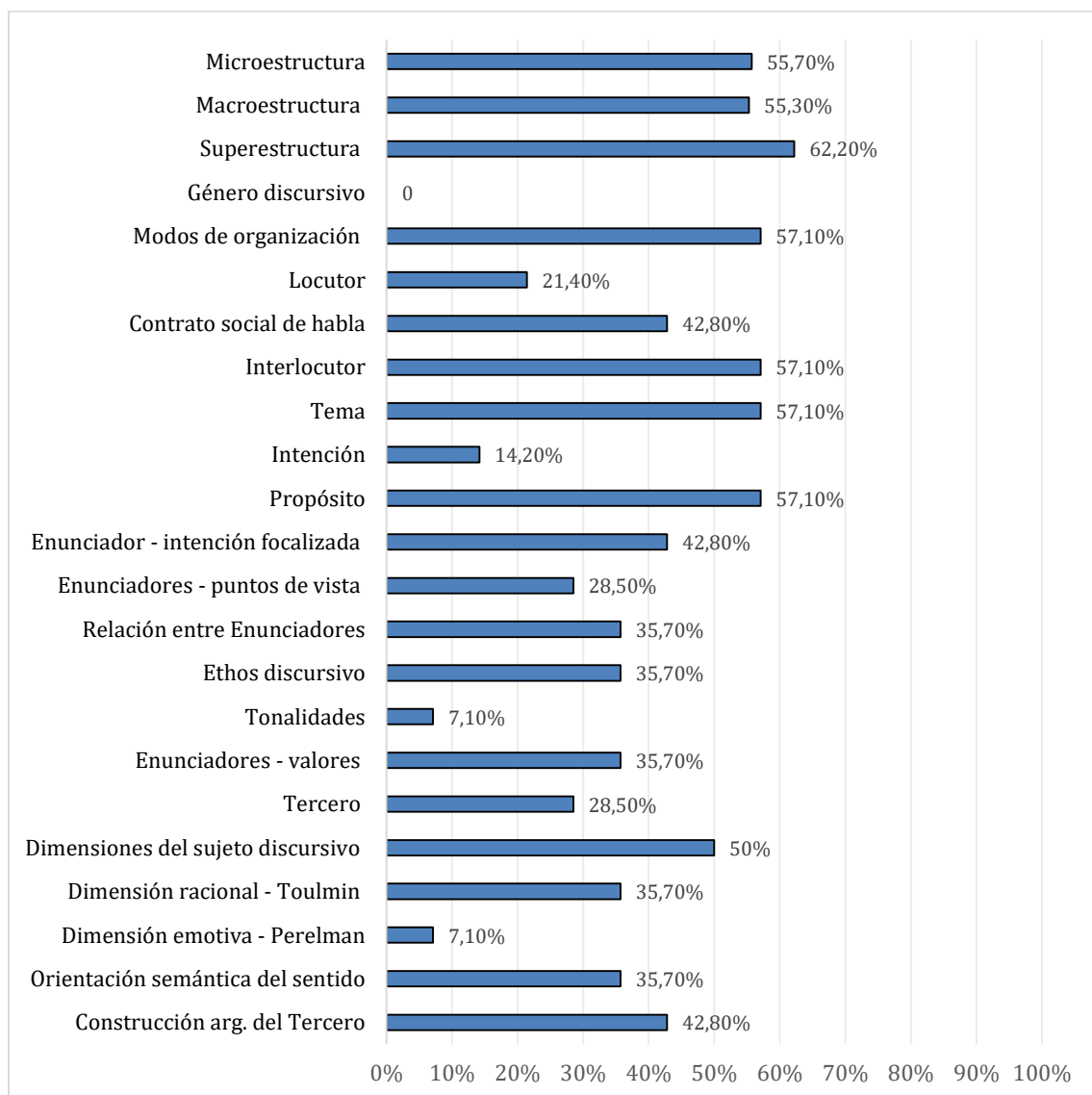
Figura 61. Respuestas Preprueba. Grupo de Control – Control



Los resultados de la Preprueba o prueba inicial en el grupo control, correspondiente al programa académico de Medicina, muestran que, de 420 preguntas fueron respondidas correctamente 176, es decir que, solo el 41.9% de las respuestas de la prueba fueron acertadas frente 244 incorrectas, equivalentes a un 58,1% de respuestas erradas. Esto evidencia que el Grupo de Control tiene un nivel de lectura que no alcanza a los resultados que se requiere para estudiantes competentes en Lectura Crítica.

A continuación, se presenta la Gráfica 57 con los resultados en porcentajes de acierto de las categorías trabajadas en la Preprueba:

Figura 62. Porcentajes de respuesta acertada por categoría



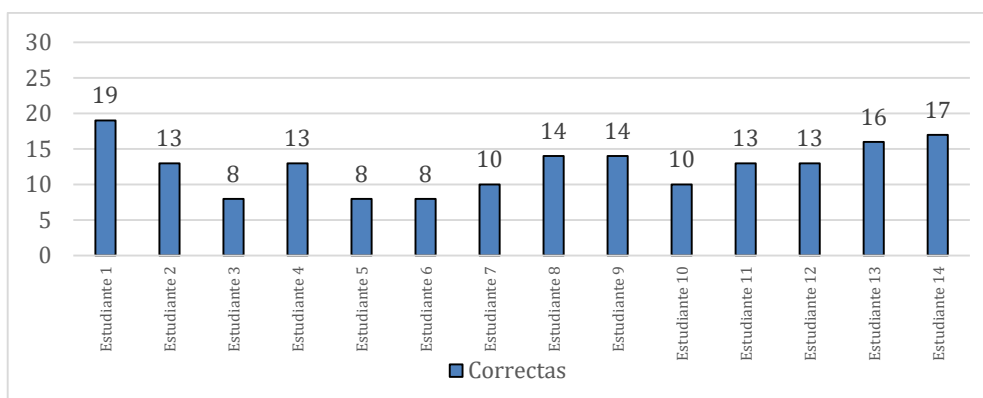
Como se puede observar, en siete categorías se supera el 50% de respuestas acertadas, todas las de Nivel 1: Microestructura, Macroestructura y Superestructura; y en algunas de Nivel 2: Modos de Organización, Interlocutor, Tema y Propósito; categorías que son parte de un nivel de comprensión de textos. Este resultado tiene una correlación con la enseñanza en la educación básica y primaria, donde se hace énfasis en aspectos formales de la construcción del texto y de la situación comunicativa en la que se produce. En contraste, los puntajes mínimos aparecen en la identificación del Género Discursivo, en el que no se encuentra una respuesta correcta; esto muestra que no se hace una inferencia básica en la relación del discurso con las esferas sociales de práctica humana en las que se produce, de la cual dependen otros análisis de la lectura crítica. Las otras dos categorías que se ubican en los mínimos son la de Tonalidades y la Dimensión emotiva de la argumentación, cada una con un del 7,1% de acierto. De manera que, a nivel enunciativo los estudiantes no logran identificar relaciones de fuerza ni orientaciones de sentido y a nivel argumentativo no se identifica la construcción de la dimensión emotiva, su construcción y sus efectos.

Se evidencia una tendencia a una comprensión de los aspectos textuales del Nivel 1 y una variación entre aspectos conocidos y desconocidos en las categorías de los géneros discursivos y la situación de comunicación del Nivel 2, en contraste, hay una tendencia a la baja en análisis de aspectos de la enunciación en el Nivel 3 y un conocimiento de la argumentación que no logra superar la mitad de acierto en el Nivel 4. De manera que, el grupo no tiene una capacidad de lectura que los habilite para el análisis crítico de los puntos de vista, las relaciones entre los sujetos discursivos, la polifonía, las relaciones de fuerza al interior del enunciado, la construcción temática a partir de las voces y sus valoraciones, las dimensiones de los sujetos discursivos en la argumentación, el relacionamiento de valores en la enunciación y la argumentación, la

construcción interna de un argumento y su asociación con los ámbitos sociales, y la orientación del sentido a través de estrategias semánticas.

En cuanto al resultado individual, se encontró que solo tres estudiantes superan la mitad de respuestas correctas con 19, 17 y 16 respuestas acertadas en 30 preguntas. Es decir, solo el 21,4% del grupo superó el 50% de respuestas correctas. En contraste, 11 estudiantes se ubicaron por debajo del 50% de respuestas correctas, el equivalente al 78,5% del grupo. El resultado que más se repite es de 13 aciertos por respuesta, seguido por el de 8 aciertos. Es decir, la mayoría se ubica alrededor del 43% de acierto. De esta manera, se evidencia que no hay un nivel suficiente en cuanto al logro de una lectura crítica.

Figura 63. Nivel 1 - Respuestas correctas por estudiante



Al revisar las variables de control, no se encuentra una incidencia significativa en cuanto al rango de edad, repartido de la siguiente manera: 11 estudiantes se ubican entre 15 a 20, dos estudiantes entre 21 y 25 años, y una estudiante entre 25 a 30 años. Con respecto a las respuestas correctas, las tres estudiantes que están por encima del 50% de acierto están en los tres rangos distintos de edad del grupo; de tal forma que, no se considera una variable decisiva en el estudio.

En cuanto al estrato socioeconómico, los tres puntajes máximos corresponden con dos estudiantes de estrato 3 y un estudiante de estrato 2. En los puntajes mínimos se

ubican los estratos 1 y 2. De manera que, se evidencia una tendencia en la ubicación de los máximos y los mínimos de acuerdo con los estratos. Sin embargo, no se considera una variable decisiva puesto que en la media aparecen estudiantes de los estratos 1, 2 y 3, además la presencia de otras variables del estudio que muestran resultados más contundentes y con posible incidencia en esta variable.

Con respecto al lugar de procedencia: municipio y departamento, los resultados evidencian que las 11 estudiantes de Cali – Valle del Cauca tienen un rendimiento variable entre el máximo y el mínimo. Los estudiantes que provienen de Cali – Valle del Cauca y Popayán - Cauca, ciudades capitales, tienen los tres mejores resultados por encima del 50% de acierto, sin embargo, el estudiante proveniente de Pasto - Nariño, otra de las ciudades principales, ocupa uno de los mínimos, con solo 26,6% de acierto. En cuanto a los demás municipios, ocupan lugares cercanos al 40% de acierto. De forma tal que, no se considera que sea una variable representativa en los resultados.

Sobre las instituciones educativas de egreso y su carácter público o privado, encontramos los mejores resultados: Estudiante 1, que respondió 19 preguntas de forma correcta, y Estudiante 13, que respondió 16 preguntas de forma correcta, egresadas de instituciones públicas, pero con una educación mixta; y la Estudiante 14, que respondió 17 preguntas de forma correcta, egresada de 11 años de educación en un colegio de carácter privado. Sin embargo, se debe considerar otro factor de influencia en estos resultados: la Estudiante 1 cursa quinto semestre de Medicina, lo cual implica una formación previa de dos años en la Universidad del Valle; y la Estudiante 13, había estado matriculada en otra carrera de salud por algunos semestres, antes de ingresar a Medicina. A partir de estos resultados, se considera que es necesario incluir en el Cuestionario un ítem en el que se pregunte por la formación educativa entre el egreso de la educación media y el momento en el que se aplica la Prueba. Esto llevó a que el investigador indagara en la Intervención Pedagógica si esta variable estaba presente en

otros casos, pero no se encontró; es decir que, a parte de la excepción planteada, los estudiantes del Grupo Experimental y 2 pasaron directamente del grado 11 al Programa universitario en el que se realiza la prueba. Se decidió mantener las Estudiantes 1 y 13 como parte del estudio para comprobar si sus ventajas educativas supondrían un factor decisivo en la ubicación del resultado final de la Posprueba y, posteriormente, en los resultados de contraste con el Grupo Experimental.

Ahora, al revisar el resultado del Estudiante 8 y del Estudiante 9, encontramos que tienen la misma cantidad de preguntas respondidas en la prueba, que provienen de educación privada y pública y que, en ambos casos, tuvieron una formación completa de 11 años en el mismo lugar. Por lo tanto, la explicación, que se hizo en párrafos anteriores, en la que se relaciona la permanencia en una institución y el resultado obtenido en la prueba, no resulta adecuado en este caso. De manera que, se considera que, como se había mencionado en análisis anteriores, la respuesta se puede encontrar en la calidad educativa. Por lo que se decide integrar en el análisis la categorización dada por el ICFES a las instituciones según los resultados de las Pruebas Saber 11. En el caso de estos, los Estudiantes 8 y 9 se encuentra que los dos provienen de instituciones de alta calidad educativa, clasificada en el ICFES como categoría A+, lo cual explica sus resultados similares en la prueba.

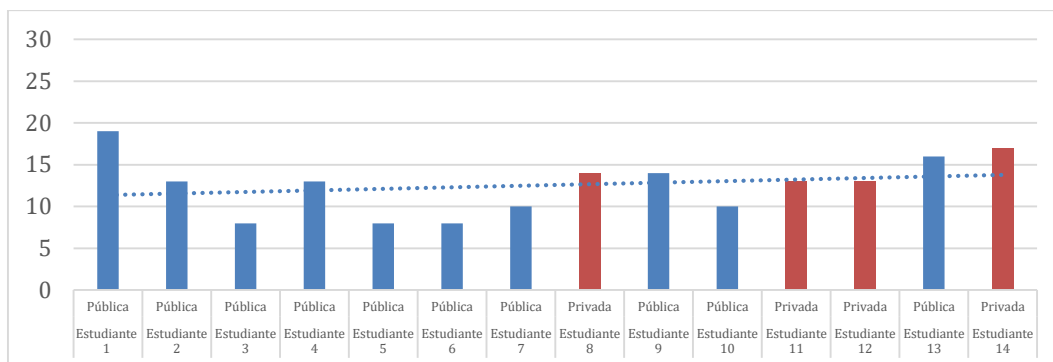
Al revisar la categoría de la calidad educativa, se advierte que hay una relación con los resultados generales alcanzados en la Preprueba, así: el Estudiante 9, con 14 respuestas acertadas, es egresado de 11 años de formación pública del I.E.T.I Comuna 17 de Cali, calificada como A+ según los resultados de la Prueba Saber 11; la Estudiante 8, con 14 respuestas correctas, es egresada de una formación completa del Colegio Metropolitano de Soledad 2000 en el Atlántico, ubicado en categoría A+; la Estudiante con 12, con 13 respuestas correctas, es proveniente del Colegio Niño Jesús de Praga de Santander de Quilichao – Cauca, clasificado en la categoría A+; el

Estudiante 2, con 13 respuestas acertadas, es egresado de 11 años de estudio de la I.E. Santo Tomás de Aquino en Sandoná – Nariño, ubicada en categoría A+; el Estudiante 11, con 13 respuestas acertadas, es egresado de once años de estudio en el Seminario Diocesano de Cristo Sacerdote de Palmira – Valle del Cauca, que se encuentra en categoría A+; el Estudiante 4, con 13 respuestas correctas, es egresado de 11 años de estudio en I.E. Liceo Departamental de Cali, calificado en categoría A+. Por su parte, entre el grupo se encuentran estudiantes egresados de instituciones de categoría B pero que recibieron una educación mixta: la Estudiante 10, que tuvo 11 respuestas correctas, fue egresada de seis años de estudio en la I.E. A estos puntajes le sigue la Estudiante 7 egresada de la I.E. Eustaquio Palacios en Cali – Valle del Cauca, que se ubica en una categoría B según los resultados de las Pruebas Saber 11, y el Estudiante 10, con 10 respuestas correctas, egresado de cinco años de estudio en el INEM Jorge Isaacs de Cali – Valle del Cauca, categoría B según los resultados de la Prueba Saber 11.

Los resultados más bajos se encuentran en los Estudiantes 3, 5 y 6. La primera es egresada de 11 años de formación en la I.E. Municipal Libertad de Pasto – Nariño, sin clasificación entre la categoría dadas por los resultados de la Prueba Saber 11. El segundo, proveniente de una educación mixta, con seis años cursados en la I.E. Juanambú de La Unión - Nariño, clasificada en la categoría B según los resultados de la Prueba Saber 11. La tercera, egresada de 11 años de educación pública en la I.E. Cristóbal Colón, clasificada en categoría C por sus resultados en la Prueba Saber 11. Así, se evidencia que los resultados en la prueba dependen de la institución de egreso, la permanencia en la institución, pero, sobre todo, con la calidad educativa. De manera que, el lugar de origen y carácter público o privado, son variables secundarias. Esto no significa ignorar que el acceso a la educación de calidad puede estar condicionado por el estrato socioeconómico, los costos de la educación privada y la oferta educativa del lugar de origen. Sin embargo, la incidencia en los resultados de la prueba inicial estaría

dada principalmente por la calidad de educación recibida, que corresponde con el nivel de inserción en la cultura letrada.

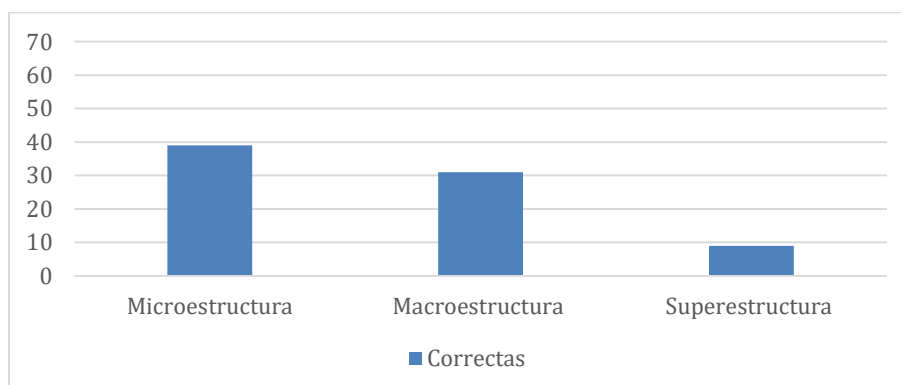
Figura 64. Carácter de la educación de egreso



9.3.1.1 Resultados en el Nivel 1 – Textualidad

En ese Nivel se evaluó la Textualidad. Se realizó un total de 10 preguntas a 14 estudiantes, de manera que, se obtuvieron 140 respuestas de las cuales 79 fueron correctas, equivalentes al 56,4% de acierto, y 61 fueron erradas, equivalentes al 43,5% de desacierto. Por lo tanto, se evidencia que en este Nivel básico de lectura los estudiantes aún cometen muchos errores para identificar y analizar los elementos y las relaciones que constituyen la cohesión en los textos.

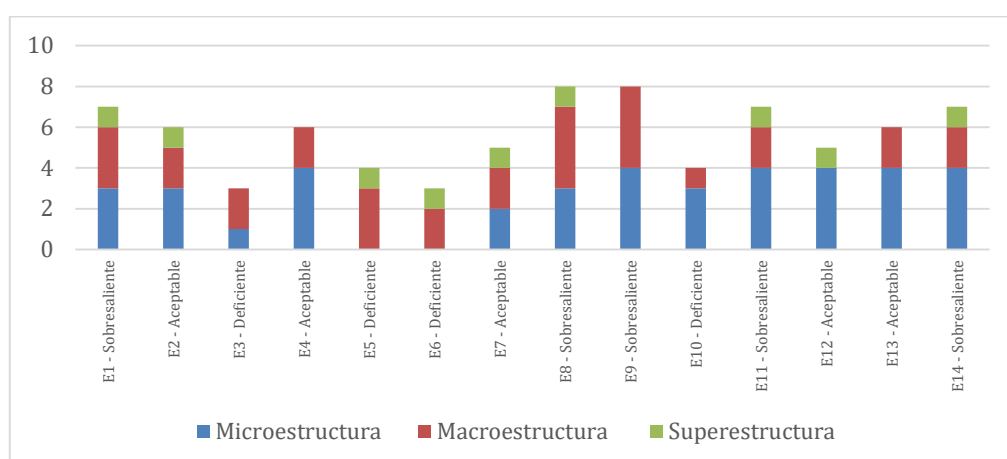
Figura 65. Nivel 1 - Respuestas grupales correctas por categoría



En cuanto a los resultados por estudiante, se tiene que acuerdo con el sistema de evaluación establecido, ningún estudiante alcanza una calificación Excelente (9 – 10

respuestas correctas) en este Nivel, cinco estudiantes obtienen una calificación Sobresaliente (7 – 8 repuestas correctas), cinco estudiantes logran una calificación Aceptable (5 – 6 respuestas correctas) y cuatro estudiantes tienen una calificación Deficiente (0 – 4 respuestas correctas).

Figura 66. Nivel 1 - Respuestas correctas y calificación por estudiante



Microestructura: los 14 estudiantes respondieron a 5 preguntas, de las cuales 39 fueron correctas, equivalentes al 55,7% de acierto, y 31 fueron respondidas de forma errada, correspondiente al 44,2% de la totalidad de las preguntas. Se evidencia que en este ítem hay una tendencia de la mayoría de los estudiantes a la comprensión básica de las relaciones referenciales, conectores y signos de puntuación.

Macroestructura: los resultados muestran que, de 56 respuestas recibidas, 31 fueron correctas, equivalentes al 55,3% de acierto, en comparación con 25 respuestas incorrectas, correspondientes al 44,6% de desacierto. Como se observa, los resultados están un poco superior a la mitad de respuestas correctas, lo que demuestra que se tiene un conocimiento medio de la categoría pero que no es suficiente para una tener una precisa identificación de la estructura semántica del texto, jerarquizar la información e identificar los temas y subtemas que se desarrollan.

Superestructura: de 14 estudiantes, nueve respondieron correctamente, siendo la categoría con mejores resultados, equivalentes al 64,2% de acierto, y cinco respondieron de forma errónea, correspondientes al 35,7% de desacierto. De esta manera, se demuestra que los estudiantes en su mayoría logran reconocer el sentido global del texto: su estructura y organización.

Sobre las variables de control, no hay mayores incidencias. Se observa el comportamiento en la variable de control en la que se observó influencia:

- En la variable del carácter de la educación, se observa que la Estudiante 8, egresada de educación privada, y el Estudiante 9, egresado de la educación pública, logran los puntajes máximos en textualidad con ocho respuestas correctas, aunque se evidencia que la Estudiante 8 logra aciertos en los tres niveles evaluados mientras que el Estudiante 9 solo acierta en los dos primeros niveles. Hay que destacar, que ambos estudiantes son egresados de instituciones educativas de categoría A+. Los puntajes mínimos con tres respuestas correctas, los encontramos en los Estudiantes 3 y 6, egresados de instituciones educativas de carácter público en categoría N/R y B; en los dos casos se presentan respuestas acertadas solo en dos niveles de la textualidad.

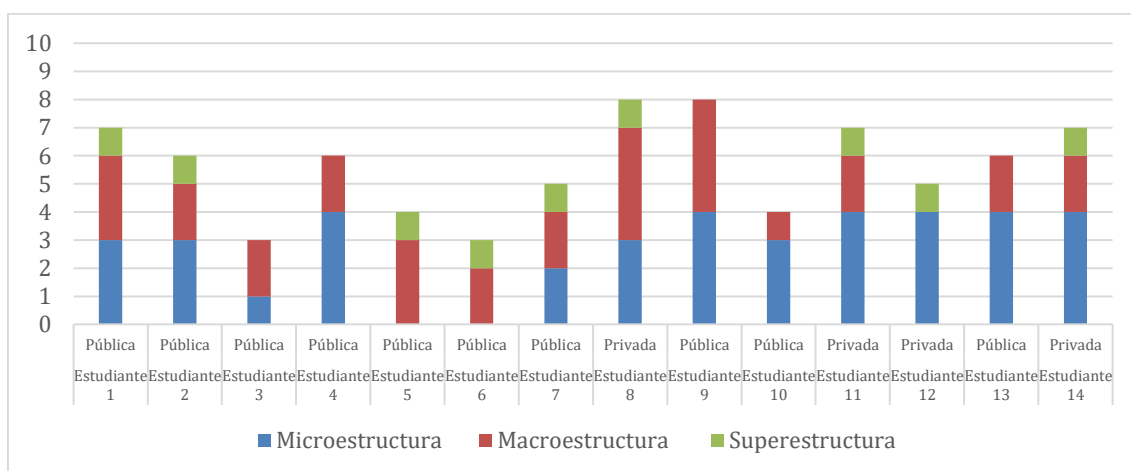
De forma general, los Estudiantes egresados de la educación privada se ubican en un resultado entre Aceptable y Sobresaliente, con un rango de 5 a 8 respuestas correctas; mientras que, los egresados de educación pública presentan un resultado que varía de tres a ocho preguntas respondidas correctamente, es decir de Deficiente a Sobresaliente.

En cuanto a la microestructura, los resultados de las privadas están entre tres y cuatro respuestas correctas, en contraste con los egresados de instituciones públicas que van de cero a cuatro respuestas correctas. En la macroestructura, los estudiantes provenientes de educación privada, varían entre cero y cuatro respuestas correctas

mientras que, en los estudiantes egresados de la educación pública, los resultados se ubican entre dos a cuatro respuestas correctas. Por último, en el nivel de la superestructura, encontramos que todos los estudiantes provenientes de los colegios privados, logran responder correctamente la pregunta, es decir, que todos; mientras que, cinco estudiantes de diez, egresados de instituciones públicas, logran identificar esta categoría en los textos.

De esta forma, se observa una tendencia de los estudiantes egresados de educación privada a un mejor resultado en la Microestructura y la Superestructura. Mientras que en la Macroestructura los estudiantes de educación pública presentan un mejor resultado en identificar la estructura semántica del texto, jerarquizar de la información e identificar los temas. Es decir, en la educación del primer grupo se privilegian aspectos formales y relativos a la organización global de los textos y en el segundo grupo se privilegian aspectos relativos a la semántica y temática del texto.

Figura 67. Nivel 1 - Respuestas correctas por carácter de la educación de egreso



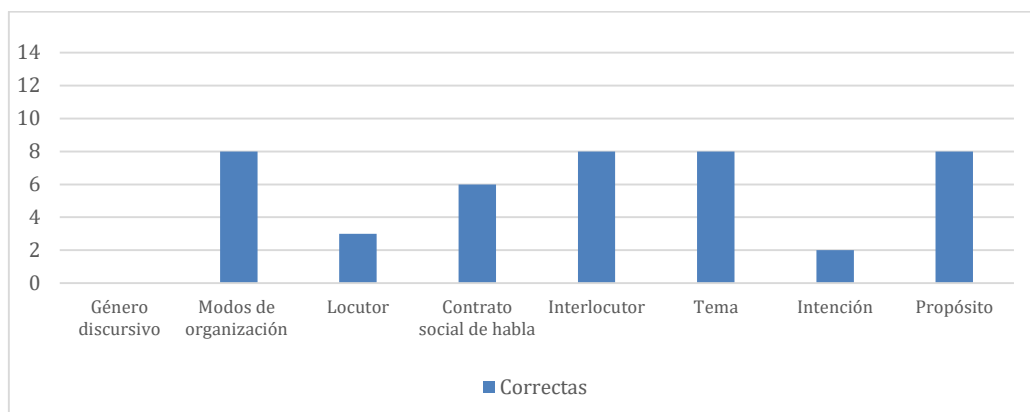
9.3.1.2 Nivel 2 - Género Discursivo y Situación de Comunicación

En ese Nivel se evaluó el Género Discursivo y la Situación de Comunicación. Se realizaron un total de 8 preguntas a 14 estudiantes, de forma tal que, se obtuvieron 112

respuestas de las cuales 43 fueron acertadas, equivalentes al 38,3% de acierto, y 69 fueron erróneas, equivalentes al 61,7% de desacierto.

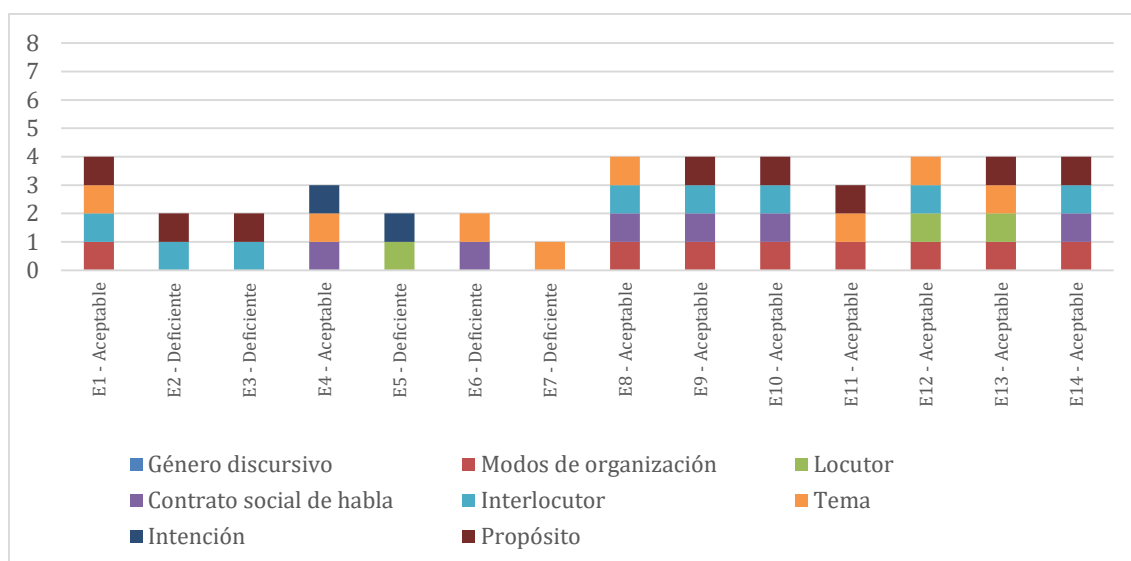
En la Figura 68 se observa la cantidad de estudiantes que respondieron correctamente a las preguntas según cada una de las categorías. Llama la atención que el Modo de Organización, el Interlocutor, el Tema y el Propósito hayan tenido ocho respuestas correctas en cada una, constituyendo las categorías con las máximas respuestas correctas en este Nivel.

Figura 68. Nivel 2 - Respuestas grupales por categoría



De acuerdo con el sistema de evaluación establecido, ningún estudiante alcanza una calificación Excelente (7 – 8 respuestas correctas) en este Nivel, ningún estudiante obtiene una calificación Sobresaliente (5 – 6 repuestas correctas), nueve estudiantes logran una calificación Aceptable (3 – 4 respuestas correctas) y cinco estudiantes tienen una calificación Deficiente (0 – 2 respuestas correctas).

Figura 69. Nivel 2 - Respuestas correctas y calificación por estudiante



Género Discursivo: de 14 estudiantes ninguno tuvo una respuesta correcta, correspondientes al 0% de acierto. Entendiendo que esta es una inferencia fundamental en la lectura, se evidencia que no hay un relacionamiento que permita entender el funcionamiento de los discursos en su contexto social, histórico y cultural.

Modo de organización: ocho estudiantes, correspondientes al 57,1% de acierto, lograron identificar esta categoría correctamente; frente a seis estudiantes que responden incorrectamente, equivalente al 42,8% de desacierto.

Locutor: solo tres estudiantes lograron reconocer el Locutor del texto, equivalente al 21,4% de acierto, frente a 11 estudiantes que desconocen la voz responsable de un texto, es decir, el 78,5% de desacierto.

Contrato social de habla: de 14 estudiantes, seis identifican correctamente el Contrato social de habla, es decir, un 42,8% de acierto, en contraste con ocho estudiantes que responden de forma errónea, correspondientes al 57,1% de desacierto. Ningún estudiante establece una relación entre el Género Discursivo y el Contrato de habla.

Interlocutor: de 14 estudiantes, ocho responden acertadamente, es decir, el equivalente al 57,1% de acierto, mientras que cuatro responden de forma errónea, correspondiente al 42,8% de desacierto. Los resultados muestran que, de los estudiantes que identificaron correctamente el Locutor, solo uno logró identificar el Interlocutor. Al igual que en la categoría anterior, se evidencia que no se establecen relaciones adecuadas en la lectura del texto.

Tema: ocho estudiantes logran identificar el tema, es decir, el 57,1% de acierto, mientras que seis estudiantes no logran reconocerlo, correspondiente al 42,8% de desacierto. Aunque es una de las categorías con mejores resultados y que más se trabaja en la educación primaria y secundaria, casi la mitad de los estudiantes no logra hacer una identificación correcta.

Intención: solo dos estudiantes logran reconocer la Intención en el texto. Es decir, que el 85,7% del grupo hace una inferencia errónea en esta categoría y solo el equivalente al 14,2% responde acertadamente. Este resultado muestra que la mayoría de los estudiantes no analizan que hay una intención con respecto al tema o hacen una mala inferencia en este sentido.

Propósito: de 14 estudiantes, ocho responden de forma correcta, el equivalente a 57,1% de acierto, en contraste seis estudiantes que responden de forma errada, es decir, el 42,8% del grupo.

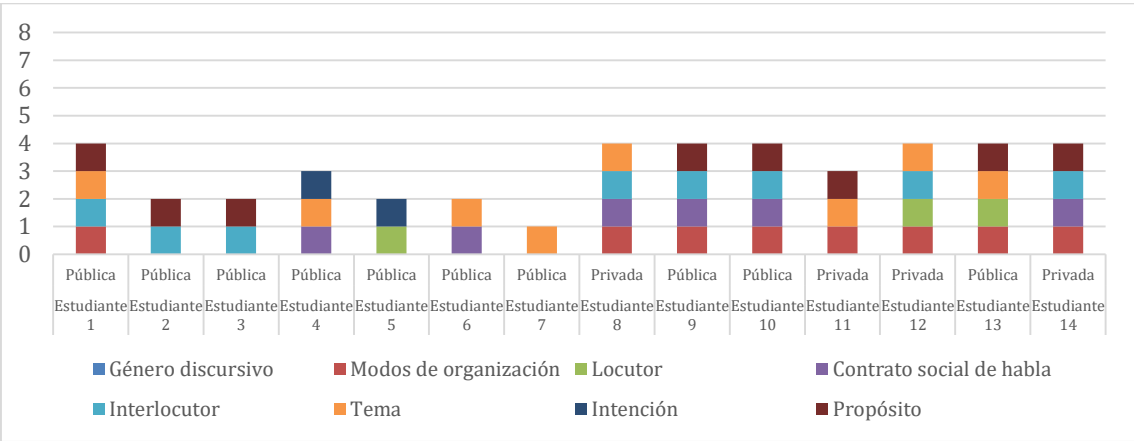
En cuanto a la procedencia educativa se encuentra lo siguiente:

- En cuanto el carácter de la educación de egreso, se encuentra que los máximos son ocupados por siete estudiantes egresados de la educación pública y privada, cada uno con cuatro respuestas correctas. Aunque, como se caracterizó al comienzo, tanto la Estudiante 1 como la Estudiante 13 provenientes de la educación pública tienen condiciones de ventaja, no se evidenció un resultado mayor en este Nivel. Los mínimos

se encuentran entre cinco estudiantes de educación pública, con una y dos respuestas correctas. De manera que, los estudiantes egresados de educación privada obtuvieron entre tres y cuatro respuestas, que los ubican en un resultado Aceptable; mientras que los egresados de educación pública, se ubican entre una y cuatro respuestas correctas, es decir, entre un resultado Deficiente y Aceptable.

En este nivel hubo poca incidencia de la categoría de la institución educativa, ya que no hay resultados muy disímiles entre los estudiantes.

Figura 70. Nivel 2 - Respuestas correctas por el carácter de la educación de egreso



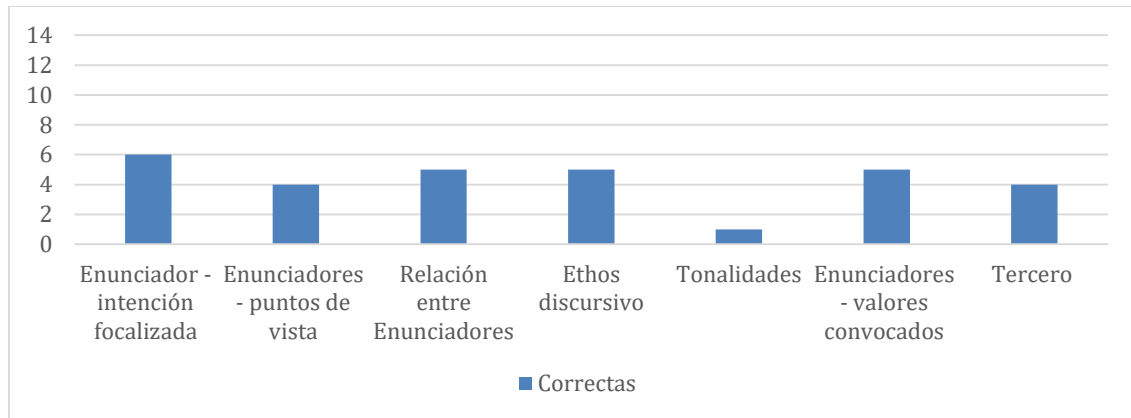
9.3.1.3 Nivel 3 – Situación de Enunciación

En el Nivel 3 se evaluó la Situación de Enunciación a través de siete preguntas sobre el texto de análisis dado a los estudiantes. Al ser un grupo de 14 estudiantes, se obtuvieron 98 respuestas, de las cuales 30 fueron correctas, lo que equivale al 30,6% de acierto, y 68 fueron erradas, correspondiente al 69,3% de desacierto. De la prueba, este es el Nivel con los resultados más bajos.

En la Figura 71 se observa la cantidad de estudiantes que respondieron correctamente a las preguntas según cada una de las categorías. Se evidencia que en ninguna categoría se llegó a la mitad de respuestas correctas, es decir, en todas se está

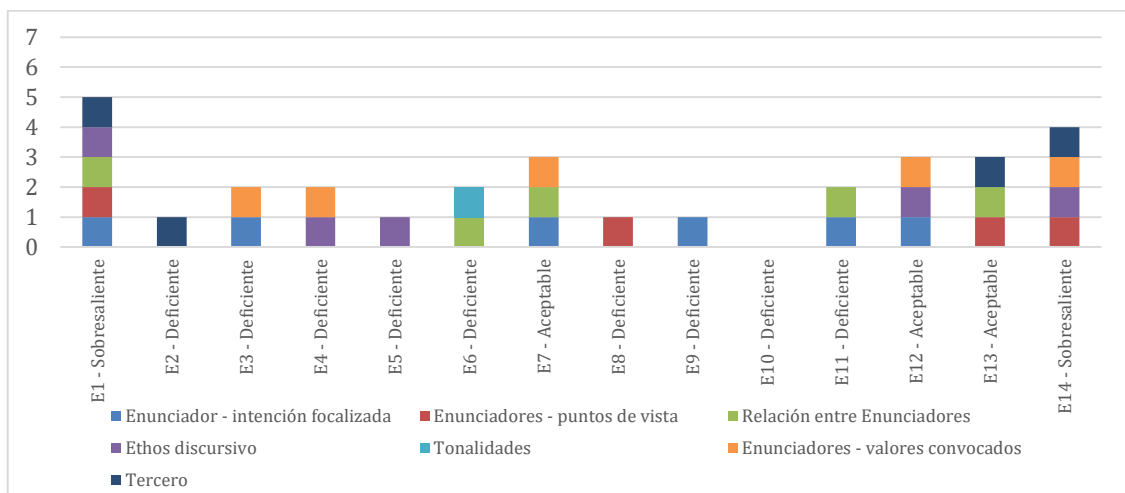
por debajo del 50% de acierto. Esto significa que los estudiantes no logran identificar, comprender y analizar el enunciado y entender el nivel discursivo de los textos.

Figura 71. Nivel 3 - Respuestas grupales correctas por categoría



Según la escala de evaluación, ningún estudiante logra una calificación Excelente (6 – 7 respuestas correctas), dos estudiantes alcanzan una calificación Sobresaliente (4 – 5 respuestas correctas), tres estudiantes obtienen una calificación Aceptable (3 respuestas correctas) y nueve estudiantes se ubican en la calificación Deficiente (0 – 2 respuestas correctas). Como se puede observar, la gran mayoría de los estudiantes tienen un desempeño deficiente en este Nivel de Lectura.

Figura 72. Nivel 3 - Respuestas correctas y calificación por estudiante



Como se observa en la Figura anterior, tan solo dos estudiantes logran más del 50% de acierto, la mayoría solo identifica uno o dos aspectos de la Situación de Enunciación; es decir, no logran analizar con claridad y certeza las relaciones a nivel enunciativo y, por lo tanto, esto daría cuenta de la incapacidad para llevar a cabo una Lectura Crítica.

Intención focalizada del Locutor/Enunciador: los resultados muestran que seis estudiantes, equivalentes al 42,8% de acierto, logran comprender la Intención del Locutor / Enunciador en una parte específica del texto. En contraste, ocho estudiantes responden de forma errada, equivalentes al 57,1% de desacierto.

Enunciadores (puntos de vista): la mayoría de los estudiantes no logran identificar cuáles son las posturas respecto a un tema ni las voces que representan esas posturas. De 14 estudiantes, cuatro estudiantes responden adecuadamente, es decir, el 28,5% de acierto, mientras que 10 estudiantes responden de forma errónea, correspondientes al 71,4% de desacierto.

Relación entre Enunciadores: en cuanto a las relaciones que establece el Locutor/Enunciador con los Enunciadores, encontramos que solo cinco estudiantes logran identificar esta relación. Se esperaría que primero logren identificar los Enunciadores para luego encontrar la relación entre ellos. Sin embargo, solo la Estudiante 13 respondió las dos preguntas acertadamente. Así, de 14 estudiantes, cinco responden adecuadamente, es decir, el equivalente 35,7% de acierto, en contraste con nueve estudiantes que responden de forma errónea, correspondientes al 64,2% de desacierto. Se evidencia que la mayoría de los estudiantes no logra establecer la relación que se configura entre los puntos de vista en un texto.

Ethos discursivo: solo cinco estudiantes logran identificar esta categoría, lo que corresponde con el 35,7% de acierto, mientras que 10 estudiantes no reconocen el Ethos discursivo, es decir, el 64,2% de acierto. Este resultado evidencia que la mayoría de

estudiantes tampoco analiza correctamente el carácter construido de los sujetos discursivos.

Tonalidades: esta es la categoría con el peor resultado, tan solo un estudiante logra dar una respuesta correcta, lo que representan el 7,1% de acierto, en contraste con 13 estudiantes que responden de forma errónea, un 92,8% de desacierto. Es un resultado consecuente con los anteriores, ya que, si no se identifica los sujetos discursivos, los puntos de vista, las imágenes, no se puede identificar correctamente las relaciones de fuerza y la orientación del sentido a nivel enunciativo.

Enunciadores - valores convocados: de 14 estudiantes, cuatro dan una respuesta correcta, equivalentes al 28,5% de acierto, en contraste, 10 estudiantes responden incorrectamente la pregunta, correspondientes al 71,4% de desacierto.

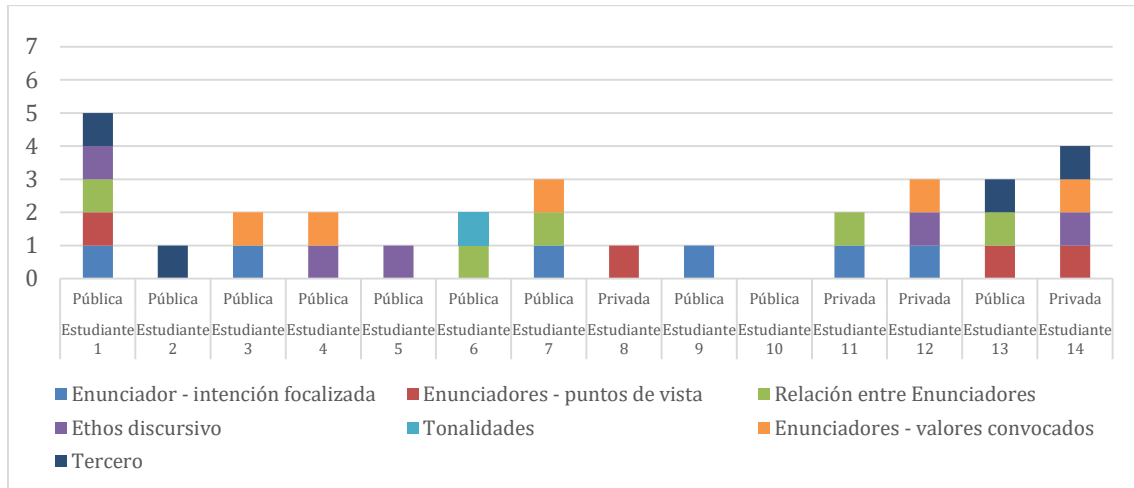
Tercero: cuatro estudiantes lograron una identificación y respuesta correcta, lo que equivale al 28,5% de acierto, mientras que nueve estudiantes erraron en la respuesta, lo cual corresponde con el 71,4% de desacierto.

En cuanto a las variables de control, se encontró que, con respecto al carácter educativo, el máximo porcentaje lo obtuvo la Estudiante 1, que presenta unas condiciones de ventaja frente a sus compañeros. La Estudiante 14, que es el puntaje que sigue, con cuatro respuestas correctas, fue formada y egresada en una educación privada en una institución de categoría A+. El puntaje mínimo es de cero respuestas acertadas, correspondiente a la Estudiante 10, egresada de una institución de educación pública categoría B.

Los estudiantes egresados de una educación privada se ubicaron entre una y cuatro respuestas correctas, mientras que, los estudiantes provenientes de una educación pública tuvieron entre cero y tres respuestas correctas, si se exceptúa la Estudiante 1.

En este Nivel, la incidencia de las categorías dadas a partir de los resultados en la Prueba Saber 11 tuvieron poca incidencia.

Figura 73. Nivel 3 - Respuestas correctas por el carácter de la Institución de egreso

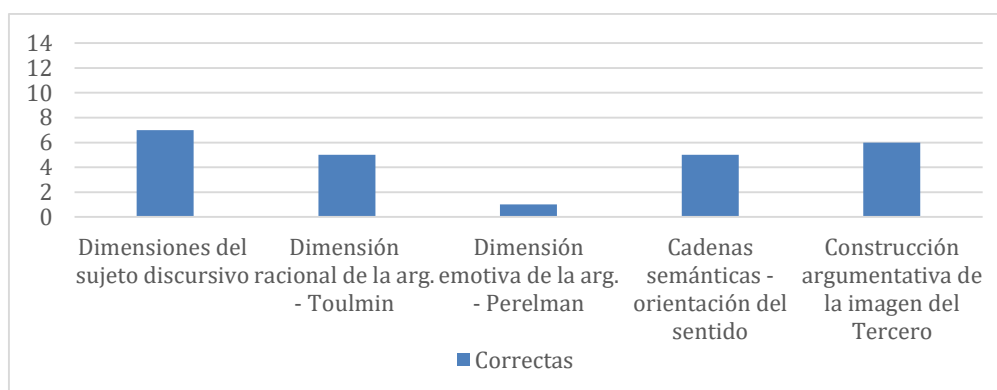


9.3.1.4 Nivel 4 – Argumentación

En este Nivel se evaluó la Argumentación por medio de cinco preguntas sobre el texto de la prueba. Del grupo de 14 estudiantes, se obtuvieron 70 respuestas, de las cuales 24 fueron correctas, lo que equivale al 34,2% del grupo, y 46 fueron erradas, lo que corresponde con el 65,7% del grupo.

En la Gráfica 69 se observa la cantidad de estudiantes que respondieron correctamente a las preguntas según cada una de las categorías. Se evidencia que solo en una categoría se llegó a siete respuestas correctas, es decir, ninguna supera el 50% de acierto. Esto significa que los estudiantes no comprenden el nivel argumentativo de los textos y su relación con la enunciación discursiva.

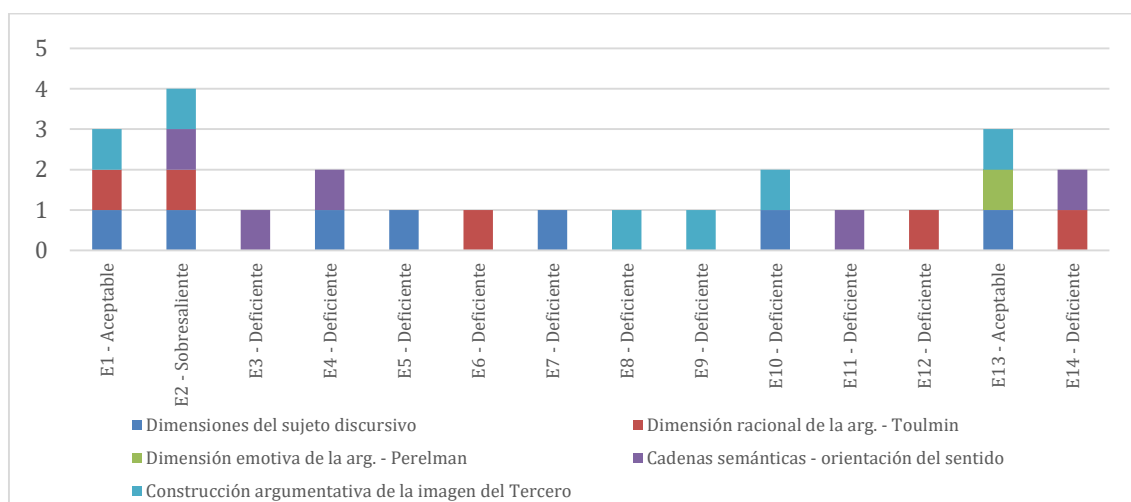
Figura 74. Nivel 4 - Respuestas grupales correctas por categoría



Como se observa en la Figura 74, ninguno de los estudiantes logra más de cuatro respuestas correctas, solo tres tienen más de un 50% de respuestas correctas y la mayor parte del grupo solo identifica un aspecto de la Argumentación. Este resultado se corresponde con los bajos resultados del anterior, de tal forma que, el Nivel Enunciativo y Argumentativo resultan ser los más difíciles de analizar para los estudiantes.

Es por esto que, en la escala de calificación, ningún estudiante logra una nota Excelente (5 respuestas correctas), uno obtiene una calificación Sobresaliente (4 respuestas correctas), dos reciben una nota Aceptable (3 respuestas correctas) y 11 tienen un desempeño Deficiente (0 – 2 respuestas correctas).

Figura 75. Nivel 4 - Respuestas correctas y calificación por estudiante



Dimensiones del sujeto discursivo: los resultados muestran que la mitad de los estudiantes logran esta identificación. Siete estudiantes, responden acertadamente, el equivalente al 50% de acierto y los otros siete responden de forma errónea a la pregunta, correspondientes al 50% de desacierto.

Dimensión racional de la argumentación: de 14 estudiantes, solo cinco dan una respuesta correcta, equivalente al 35,7% de acierto, mientras que nueve estudiantes responden incorrectamente la pregunta, correspondientes al 64,2% de desacierto.

Dimensión emotiva de la argumentativa: solo un estudiante logra esta identificación, es decir, apenas hay un 7,1% de acierto, los otros 13 estudiantes responden de manera errónea, lo que equivale al 92,8% de desacierto. Es decir, que en el análisis de la argumentación los estudiantes no comprenden como se construye la dimensión emotiva en la argumentación ni la relacionan con el nivel enunciativo. Esto evidencia que no se ha tomado distancia del uso natural de este tipo de argumentación para ser objeto de estudio por parte de los estudiantes.

Cadenas semánticas - orientación del sentido: encontramos que solo cinco estudiantes logran identificar esta relación. De manera que, de 14 estudiantes, solo el equivalente al 35,7% de acierto, en contraste con nueve estudiantes que responden de forma errónea, correspondientes al 64,2% de desacierto.

Construcción argumentativa de la imagen del Tercero: los resultados muestran que seis estudiantes, equivalentes el 42,8% de aciertos, responden acertadamente; en contraste con ocho estudiantes, correspondientes al 57,1% de desacierto, responden de forma errónea a la pregunta.

Al cruzar estos datos con las variables de control, corroboramos que el rango de edad, el origen de municipio y el estrato no constituyen variables significativas en el

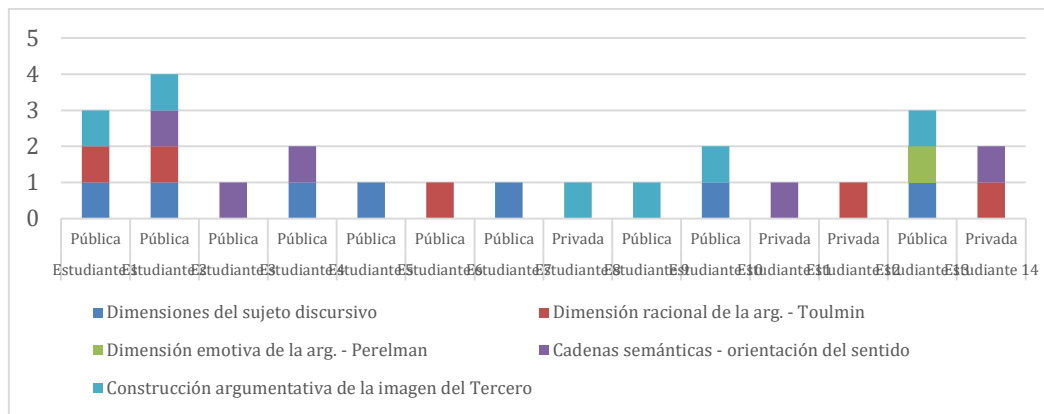
resultado de esta prueba, mientras que el carácter educativo institucional sí muestra una incidencia en los resultados obtenidos:

- Con respecto al carácter de la educación de egreso se evidencia que el mejor resultado fue de cuatro respuestas correctas obtenidas por una estudiante egresada de 11 años de educación pública de la I.E. Santo Tomás de Aquino en Sandoná - Nariño, categoría A+. Luego aparece la Estudiante 1 y la Estudiante 13 en la escala, con tres respuestas correctas cada una. Estas son las dos estudiantes con una condición de ventaja por haber recibido una educación superior previa a sus compañeros, notando que respondieron correctamente a dos categorías similares. Con dos preguntas respondidas correctamente, aparece en la escala el Estudiante 4, egresado de una educación pública de dos años en la I.E. Liceo Departamental, categoría A+; y el Estudiante 10, egresado de una educación pública de seis años en la I.E. Eustaquio Palacios, categoría B. Lo que evidencia que el tiempo de permanencia y formación en una institución educativa también influye en los resultados. Los demás estudiantes solo obtuvieron una respuesta correcta.

Se hace notorio que, exceptuando los casos en los que se encuentra ventaja formativa, los estudiantes que ocupan mejores resultados son aquellos que han sido egresados de instituciones educativas de categoría A+. Sin embargo, se evidencia que la categoría de la institución educativa no garantiza los mejores resultados en este Nivel.

Es decir, se necesita que, además de la buena calidad, se desarrolle un estudio de la argumentación como parte del currículo.

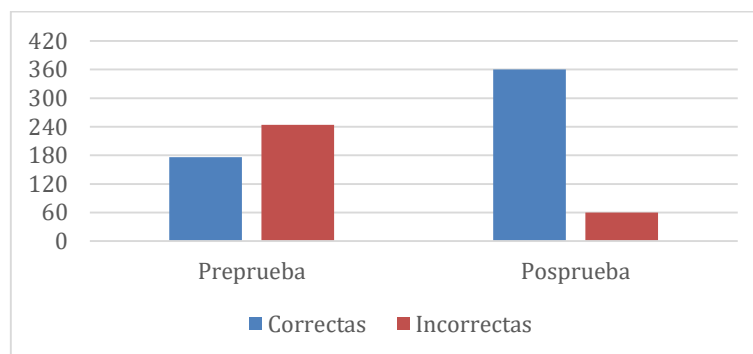
Figura 76. Nivel 4 - Respuestas correctas por el carácter de la Institución de egreso



9.3.2 RESULTADO DE LA POSPRUEBA Y CONTRASTE CON LA PREPRUEBA – Grupo de Control

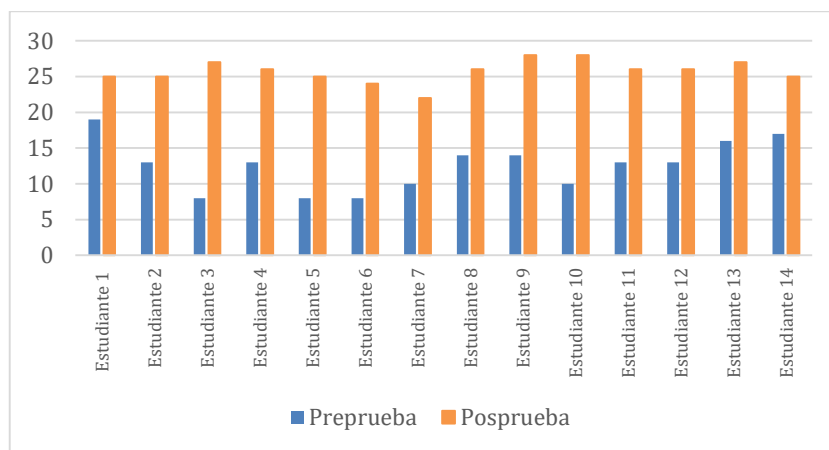
Los resultados de la Posprueba o prueba final en el grupo de control muestran que, de 420 preguntas, 360 fueron respondidas correctamente, es decir, que el 85,7% de las respuestas de la prueba fueron acertadas, frente a 60 respuestas erróneas, equivalentes al 14,2% del total de las preguntas. De manera que, en la Posprueba se evidencia un crecimiento de 43,8 puntos de rendimiento frente a la Preprueba, y un descenso de 43,8 puntos del error en las respuestas. Esto muestra que, a partir de la Intervención pedagógica, el Grupo de Control logra un desarrollo competente en la Lectura Crítica.

Figura 77. (Preprueba - Posprueba) Grupo Control



En cuanto al resultado individual de la Posprueba, se encontró que cada estudiante tiene un mínimo de 22 respuestas acertadas en 30 preguntas, lo que corresponde con un acierto del 70% en la prueba. La mayor cantidad de respuestas correctas por estudiante es de 28, equivalentes al 93,3% de acierto. Entre esos porcentajes, se ubica el resultado de los demás estudiantes. Se observa una tendencia al aumento y nivelación de los resultados de los estudiantes, sin restricción por variables de control ni por resultados iniciales. En contraste, en la Preprueba solo tres estudiantes respondieron de forma correcta más de 15 preguntas, de manera que, solo un 21,4% del grupo superó el 50% de acierto.

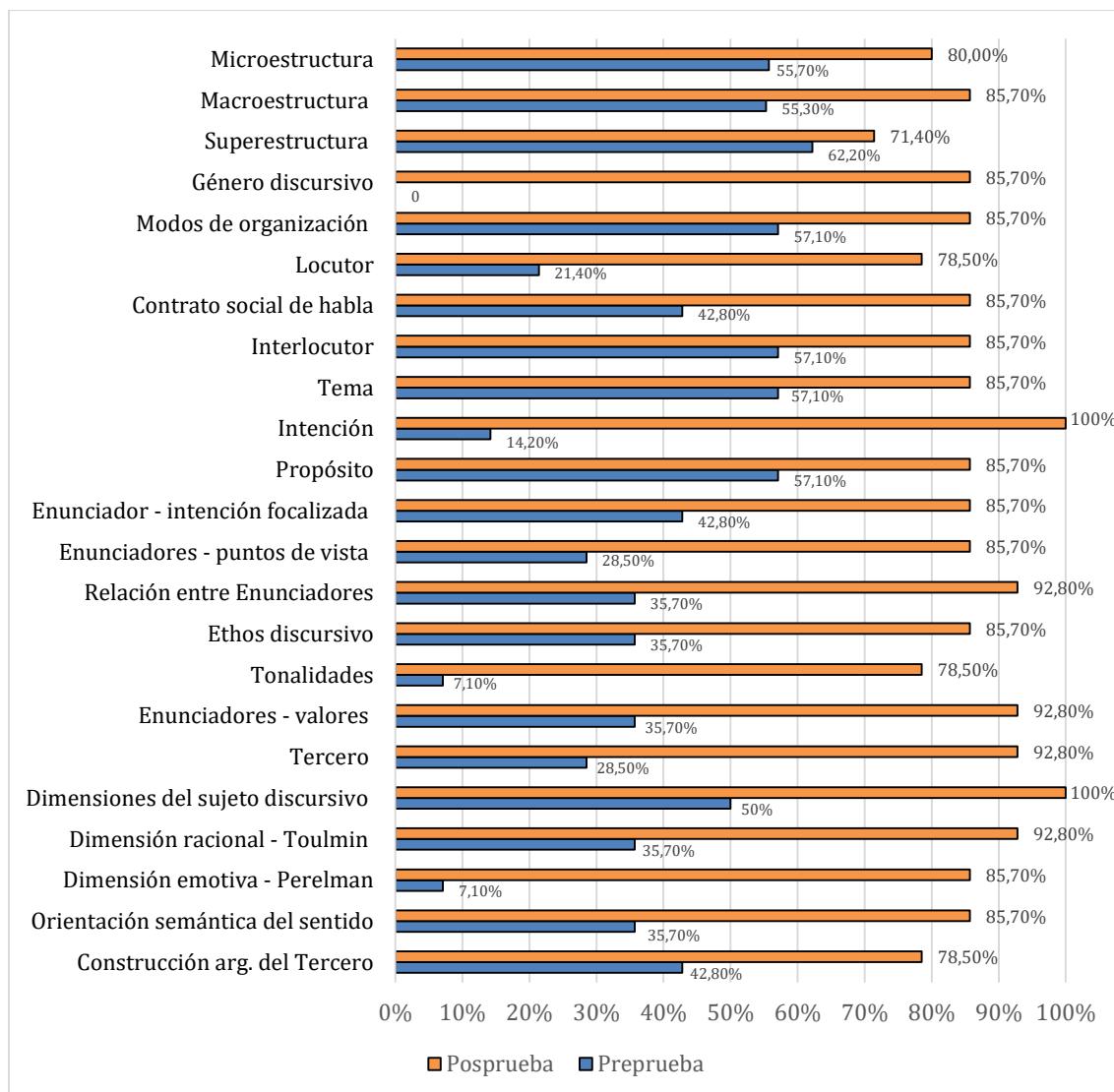
Figura 78. Respuestas correctas por estudiante



En cuanto a las categorías de análisis, los resultados de la Posprueba muestran que en todas las categorías hubo por lo menos 10 respuestas correctas, lo que equivale a un acierto mínimo del 71,4%; en contraste, en la Preprueba hubo categorías hasta con cero respuestas correctas, es decir, que se hallaron resultados mínimos del 0% de acierto. En cuanto a los máximos, en la Posprueba se llegó a 14 respuestas correctas que equivalen a un 100% de acierto, mientras que, en la Preprueba, la mayor cantidad de respuestas correctas en una categoría fue de nueve, lo que corresponde con el 62,2% de acierto.

En la siguiente Figura 79 se puede observar los resultados por cada una de las categorías en la Preprueba y en la Posprueba:

Figura 79. Contraste Preprueba - Posprueba, respuestas correctas por categoría



El resultado más significativo de los resultados de la Posprueba es en la categoría de Género Discursivo, seguido por la Intención, las Tonalidades y la Dimensión emotiva de la argumentación. En la primera, el Género Discursivo, se pasó de cero a 12 respuestas correctas, lo que equivale una transición del 0% al 85,7% de acierto. Esto muestra que la mayoría de los estudiantes logran identificar correctamente el género discursivo en un texto, es decir, son capaces de relacionar las prácticas humanas con la lengua en uso, de manera que pueden valorar el discurso en términos de

composición, estilo y función. En cuanto a la Intención, se encontró que todos los estudiantes lograron identificarla, lo cual muestra un avance muy importante en la Lectura Crítica, ya que se evidencia una capacidad de leer los textos discerniendo que el autor tiene una determinación de lograr algo con respecto al tema. Sobre las Tonalidades se muestra un nivel de acierto del 78,5% de acierto, es decir que, la mayoría de estudiantes establece relaciones de fuerza a nivel enunciativo e identifica la orientación del sentido del discurso. Por último, la Dimensión emotiva de la argumentación, llegó a un 85,7% de acierto, lo cual es notable porque evidencia que la mayoría de los estudiantes identifica y comprende que en el discurso se puede construir una dimensión argumentativa que apela a aspectos emotivos de los sujetos. Este resultado refleja que en gran medida la planeación de la Intervención pedagógica tuvo en cuenta los resultados de la Preprueba para orientar énfasis de enseñanza.

En cuanto al Nivel 1, se evidencia un avance significativo, aunque menor al avance en otros niveles. Los porcentajes de acierto en la Preprueba estaban entre el 55,3% y el 62,2% acierto y en la Posprueba se ubicaron entre un 71,4% y un 85,7% de acierto. De tal manera que, se evidencia un mayor conocimiento y manejo sobre las categorías de cohesión textual, que se hace significativa sobre todo en aquellos estudiantes que tenían los resultados más bajos. Es importante tener en cuenta que este nivel se incluyó en tres clases por ser una base fundamental para la comprensión y el avance hacia una la lectura crítica.

Por su parte, en el Nivel 2 se observa la categoría con el mayor crecimiento entre la Preprueba y la Posprueba y un avance claro hacia lograr homogeneidad en los resultados. Como es notorio en los porcentajes, el énfasis de trabajo estuvo en gran medida sobre el Género Discursivo, el Locutor, e la Intención. En el primero se pasó de 0% a 85,7% de acierto, en el segundo se avanzó del 21,4% al 78,5% de acierto, y en el tercero se aumentó de 14,2% a 100% de acierto en las respuestas. De igual forma, de las

ocho categorías que componen este nivel, en la Posprueba los resultados de seis categorías se ubicaron en el 85,7% de acierto. Es decir, que la incidencia también está en lograr mayor igualdad en las competencias académicas de los estudiantes.

En el Nivel 3, se pasa de una Preprueba con un resultado mínimo del 7,1% de acierto y uno máximo de 42,8% de acierto, a una Posprueba con un resultado mínimo de 78,5 de acierto a un resultado máximo de 92,8% de acierto. Del mismo modo, se evidencia una tendencia a igualar los aprendizajes de los estudiantes al obtener tres categorías con resultados de 85,7% de acierto y tres categorías con resultados de 92,8% de acierto, de siete categorías evaluadas. Este es el Nivel con el mayor crecimiento en la Posprueba y demuestra que los estudiantes logran analizar y comprender la construcción enunciativa, es decir, que son capaces de discernir los puntos de vista e interpretar las relaciones que se establecen entre los sujetos discursivos, identificando la polifonía y la orientación del sentido.

En cuanto al Nivel Argumentativo se observa que en la Preprueba el acierto se ubicó entre el 7,1% y el 50%, mientras que en la Posprueba se logró un acierto entre el 78,5% y el 100%. El crecimiento del porcentaje de acierto en las categorías de este Nivel se ubica hasta en 78,6 puntos. Estos resultados muestran que los estudiantes logran comprender la construcción y el funcionamiento argumentativo, relacionándolo con la enunciación en el discurso. Al igual que en los Niveles anteriores, se muestra una tendencia al crecimiento y la homogenización de resultados por categoría.

Al revisar las variables de control en el aspecto que se consideró más significativo, encontramos los siguientes resultados:

En cuanto a las instituciones educativas de egreso y su carácter público o privado, encontramos que los máximos en los resultados fueron el Estudiante 9 y el Estudiante 10 egresados de instituciones públicas, cada uno con 28 respuestas correctas, el equivalente al 93,3% de acierto. Sin embargo, el primero estudió 11 años en la I.E.T.I

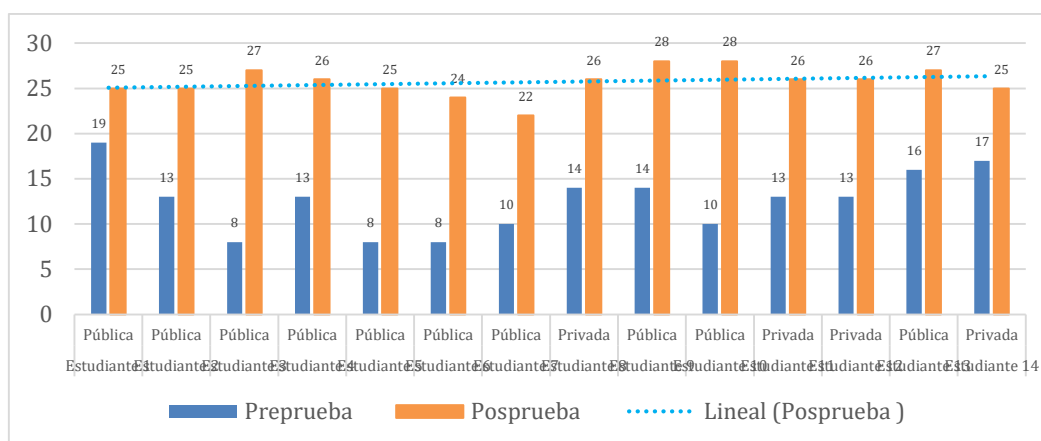
Comuna 17, institución de categoría A+ y el segundo estudió seis años en la I.E.

Eustaquio Palacios, categoría B. El Estudiante 9 pasó de 14 preguntas acertadas en la Preprueba a 28 en la Posprueba y el Estudiante 10 pasó de 10 preguntas acertadas en la Preprueba a 28 en la Posprueba. Por su parte, el mínimo de los resultados fue del Estudiante 7, que logró responder correctamente 22 preguntas, es decir, el 73,3% de acierto.

En cuanto a la relación de los resultados con las categorías de las instituciones según los resultados de la Prueba Saber 11, encontramos que no son determinantes para los resultados finales. Esto se evidencia en que los peores resultados en la Preprueba tenían una relación con las categorías de las instituciones educativas más bajas o no clasificadas por el ICFES, mientras que, en la Posprueba no ocurrió así: el Estudiante 3, procedente de una institución N/R, pasó de 8 a 27 respuestas correctas, el Estudiante 5, proveniente de una institución B, pasó de 8 a 25 respuestas correctas y el Estudiante 6, proveniente de una institución C, pasó de 8 a 24 respuestas correctas. De manera que, se logró una nivelación con el grupo de compañeros que venían de instituciones categoría A+, que en su mayoría respondió correctamente entre 25 y 26 preguntas de la Posprueba.

Estos resultados demuestran la incidencia de la Intervención Pedagógica sin el uso de OVA en el Grupo de control: cada estudiante logra desarrollar, sin importar el carácter educativo de procedencia, una capacidad de análisis y una competencia entre Sobresaliente y Excelente en Lectura Crítica.

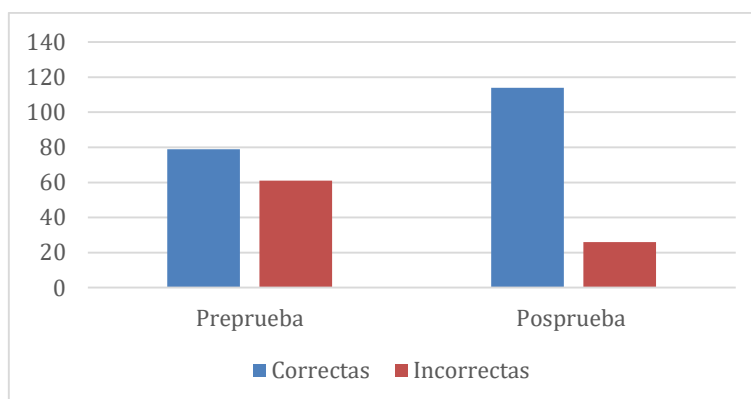
Figura 80. Resultados Preprueba - Posprueba por carácter de la Institución de egreso



9.3.2.1 Nivel 1 – Textualidad

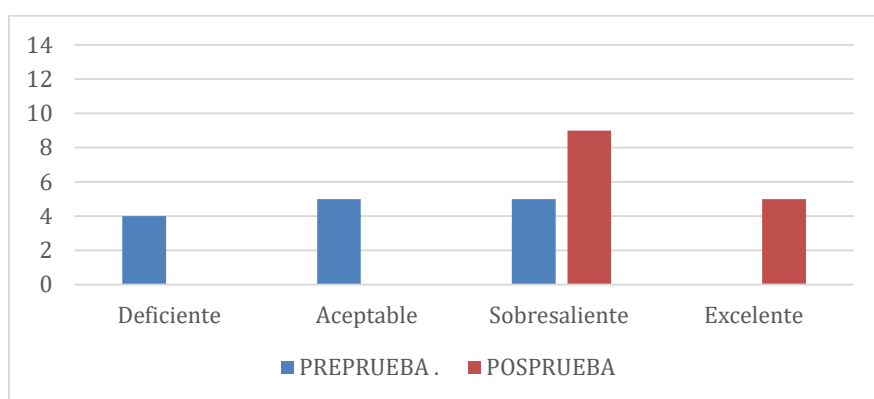
En este Nivel, los estudiantes respondieron acertadamente 114 preguntas de un total de 140 respuestas de la Posprueba, es decir, el equivalente al 81,4% de acierto; frente a 30 respuestas erradas, correspondientes al 18,5% de desacierto. En contraste con la Preprueba, en la que hubo un 56,4% de acierto y un 43,5% de desacierto. Es decir, que se aumentó el porcentaje de acierto en 25 puntos. Por lo tanto, se evidencia que en el Nivel Textual los estudiantes logran dominio sobre los elementos y las relaciones que constituyen la cohesión en los textos.

Figura 81. Nivel 1



De acuerdo con el sistema de evaluación establecido, en la Posprueba cinco estudiantes logran una calificación Excelente (9 – 10 respuestas correctas) en el Nivel de Textualidad, nueve estudiantes obtienen una calificación Sobresaliente (7 – 8 repuestas correctas), ninguna estudiante alcanza una calificación Aceptable (5 – 6 respuestas correctas) y ninguna estudiante tiene una calificación Deficiente (0 – 4 respuestas correctas).

Figura 82. Nivel 1 – Calificaciones grupales



Microestructura: en la Posprueba 56 respuestas fueron correctas frente a 70 preguntas, equivalentes al 80% de acierto. Es decir, que se aumentaron 24,3 puntos frente a Preprueba. En cuanto a las respuestas individuales, se ubicaron entre el 70% y el 100% de acierto; en contraste con la Preprueba en la que el rango era entre 0% y 100%. Esto evidencia que los estudiantes lograron en la Posprueba una comprensión entre Sobresaliente y Excelente en cuanto a las relaciones referenciales, conectores y signos de puntuación. Es importante observar que la Intervención Pedagógica se logró un aumento en el nivel de acierto individual de las respuestas en cuanto a Microestructura hasta de cuatro veces más, como es el caso del Estudiante 4 y el Estudiante 5.

Macroestructura: los resultados de la Posprueba muestran que de 56 respuestas recibidas 48 fueron correctas, equivalentes al 85,7% de acierto. En contraste con la

Preprueba, se evidencia que hubo una mejoría de 30,4 puntos en el porcentaje de acierto. De manera que, la mayoría de estudiantes lograron identificar la estructura semántica del texto, jerarquizar la información e identificar los temas y subtemas que se desarrollan en el texto. Aspectos fundamentales para la comprensión y el avance a una Lectura Crítica.

Superestructura: de 14 estudiantes, en la Posprueba 10 respondieron correctamente, equivalentes al 71,4% de acierto, y cuatro respondieron de forma errónea, correspondientes al 28,4% de desacierto. La diferencia entre la Preprueba y Posprueba es baja, ya que solo un estudiante pasó al grupo de los que logran identificar la superestructura de un texto. Es decir, se aumentaron 7,1 puntos de diferencia en el porcentaje de acierto. No hubo énfasis sobre esta categoría en la Intervención Pedagógica porque se consideró que hubo buenos resultados en la prueba inicial.

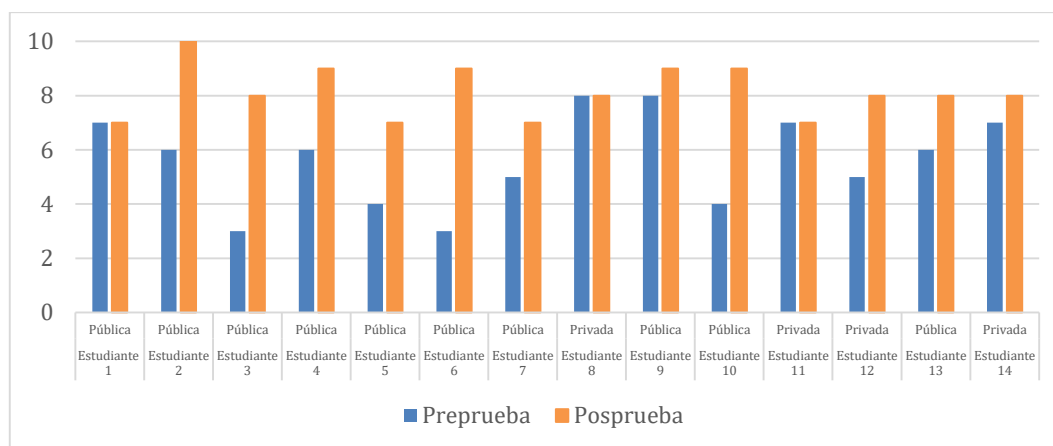
Es importante tener en cuenta que en la Intervención Pedagógica se incluyó este Nivel porque se considera que es básico para la Lectura Crítica, pero que no se proponía enfocarse en aspectos de cohesión lineal, puesto que las dimensiones más importantes a desarrollar eran las de los Niveles posteriores. Por lo cual, se dedicaron tan solo tres clases en las que se evidencia un resultado satisfactorio.

Sobre las variables de control, no hay mayores incidencias, excepto porque se comprueba el análisis de la Prueba en general:

- En cuanto al carácter de la educación de egreso, se encontró que el resultado máximo fue de 100% de acierto y lo obtuvo el Estudiante 2 egresado de una institución pública en la que cursó 11 años de estudio, seguido por estudiantes con una respuesta menos, egresados de instituciones de diferentes categorías y carácter educativo. En cuanto a los mínimos, se observa que hay cuatro estudiantes, tres de origen de educación pública y una de educación privada, con siete respuestas correctas que equivalen al 70% de acierto. Por lo tanto, el carácter educativo de la institución de

egreso, no es una variable que determine el conocimiento, comprensión y análisis de las categorías que componen el Nivel 1 de Textualidad.

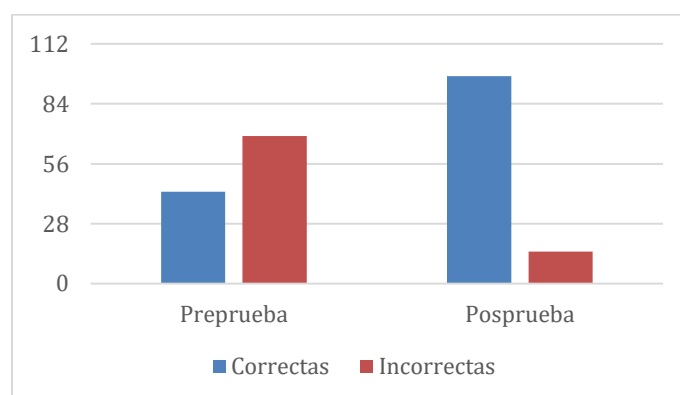
Figura 83. Nivel 1 - Respuestas acertadas - Carácter educativo



9.3.2.2 Nivel 2 – Géneros Discursivos y Situación de Comunicación

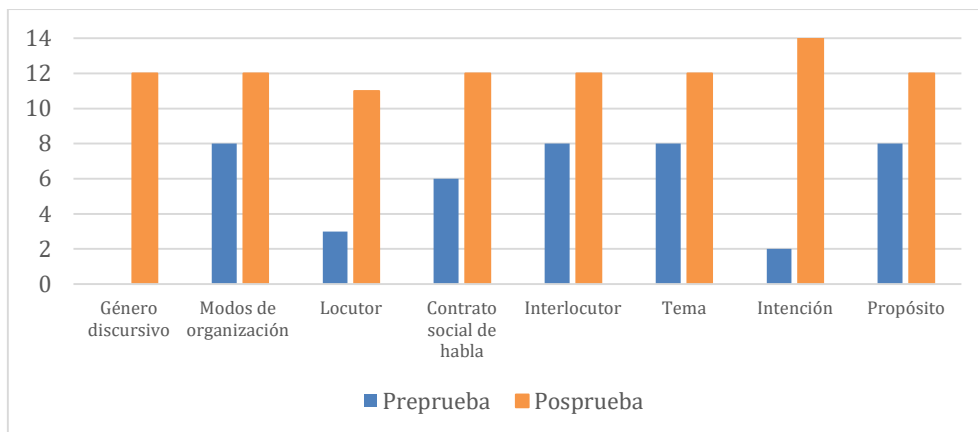
En ese Nivel se evaluó el Género Discursivo y Situación de Comunicación. De las 112 respuestas obtenidas en la Posprueba, 97 fueron correctas, equivalentes al 86,6% acierto, y 15 fueron erróneas, equivalentes al 13,3% de desacierto. En contraste con la Preprueba hubo un aumento de 54 preguntas correctas, equivalentes a 48,3 puntos más en el porcentaje de acierto.

Figura 84. Nivel 2 - Géneros Discursivos y Situación de Comunicación



A diferencia de la Preprueba, se evidencia que en la Posprueba los estudiantes logran comprender la construcción de la legitimidad en el discurso, identificando el género discursivo, los modos de organización y el contrato social de habla; y la Situación de Comunicación con cada uno de sus componentes: Locutor, Interlocutor, Tema, Intención y Propósito.

Figura 85. Nivel 2 - Respuestas correctas por categoría



Género Discursivo: se pasó de tres estudiantes a cero a 12 estudiantes que logran identificarlo, es decir, se logró un aumento del 85,7% de acierto. Esta es la categoría con mejores resultados de la Posprueba. Aunque se buscaba que todos los estudiantes logaran esta identificación, ya que es la primera inferencia discursiva que debe hacer un lector, se presenta un resultado significativo y satisfactorio. Se evidencia que los dos estudiantes que no identifican correctamente esta categoría, presentan respuestas erróneas en el Locutor y, uno de ellos, en el Contrato social de habla.

Modo de organización: 12 estudiantes hacen una identificación correcta de esta categoría en la Posprueba. Es decir que, hubo el 85,7% de acierto en la respuesta que muestra una diferencia significativa con respecto a la Preprueba, en la que hubo un 57,1% de acierto. De manera que, se aumentaron 28,6 puntos en el nivel de acierto.

Locutor: se pasó de tres a 11 estudiantes que logran reconocer el Locutor del texto o voz responsable de un texto; lo que significa un aumento del 21,4% al 78,5% de acierto. Este reconocimiento es necesario para poder relacionar las otras categorías como Intención y Propósito, y establecer los análisis propios de la Lectura Crítica.

Contrato social de habla: 12 estudiantes logran identificar correctamente el Contrato social de habla, es decir, un 85,7% de acierto; en contraste con la Preprueba, en la que seis estudiantes respondieron de forma correcta, es decir, el 42,8% de acierto. De manera que, se dobló el nivel de acierto. Lo más notable es que en la Preprueba no había relación entre los resultados acertados en esta categoría y los resultados del Género Discursivo, a diferencia de la Posprueba, en la que se evidencia que los estudiantes establecen una relación entre las dos categorías.

Interlocutor: en la Preprueba ocho estudiantes respondieron adecuadamente mientras que en la Posprueba lo hicieron 12 estudiantes; es decir, se pasó de un porcentaje de acierto del 57,1% al 85,7%. Al igual que en la categoría anterior, se evidencia que los estudiantes pasaron de una Preprueba en la que no establecen una relación entre Locutor e Interlocutor, a una Posprueba en la que sí lo hacen.

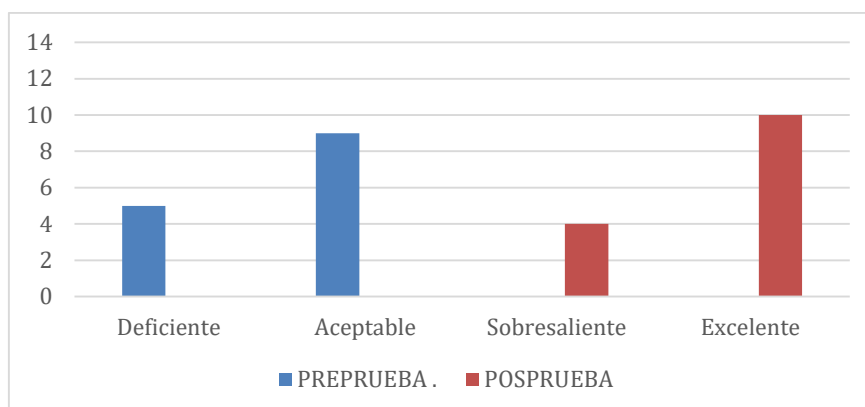
Tema: se pasó de ocho estudiantes con respuestas correctas en la Preprueba, es decir, el 57,1% de acierto, a 12 estudiantes con respuestas correctas en la Posprueba, es decir, el 87,5% de acierto. Lo cual indica que casi todos los estudiantes logran identificar con precisión el tema de un texto.

Intención: es el segundo aumento más significativo de este Nivel. Se pasó de tener en la Preprueba a dos estudiantes con respuestas correctas a tener 14 estudiantes con respuestas correctas en la Posprueba, es decir, se pasó del 14,2% al 100% de acierto. Este resultado muestra que los estudiantes logran analizar que hay una intención con respecto al tema y hacer una inferencia correcta en este sentido.

Propósito: se logró pasar de ocho estudiantes con respuestas correctas en la Preprueba a 12 estudiantes con respuestas correctas en la Posprueba. Es decir, se pasó del 57,1% de acierto al 85,7%, un aumento de 28,6 puntos en el porcentaje.

De acuerdo con el sistema de evaluación establecido, en la Posprueba 10 estudiantes alcanzan una calificación Excelente (7 – 8 respuestas correctas) en este Nivel, cuatro estudiantes obtienen una calificación Sobresaliente (5 – 6 repuestas correctas), ningún estudiante tiene una calificación Aceptable (3 – 4 respuestas correctas) ni Deficiente (0 – 2 respuestas correctas). Contrario a la Preprueba en la que los estudiantes se ubicaron mayoritariamente entre Deficiente y Aceptable.

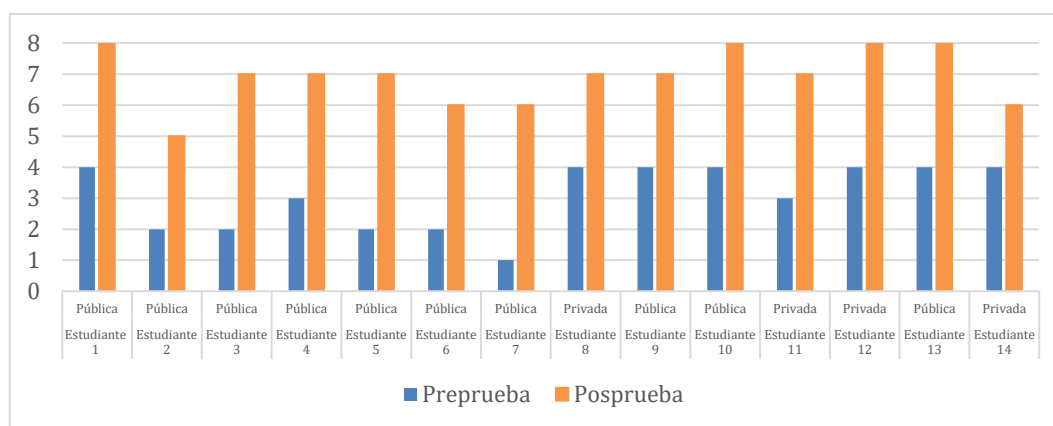
Figura 86. Nivel 2 – Calificaciones grupales



En cuanto a la procedencia educativa se encuentra lo siguiente:

- Con respecto a los máximos se observa que los Estudiantes 1, 10, 12 y 13 logran responder 10 preguntas correctas cada uno, es decir, un 100% de acierto. Tres de los estudiantes son egresados de la educación pública y una de la educación privada. En el resultado mínimo, se encuentra el Estudiante 2 que logró cinco respuestas correctas, proveniente de una educación pública. Todos los estudiantes, egresados de educación pública y privada, lograron un resultado entre Sobresaliente y Excelente; a diferencia de la Preprueba, en la que se dieron calificaciones de Deficiente y Aceptable, que coincidían con la categoría de la institución de egreso o con condiciones de ventaja.

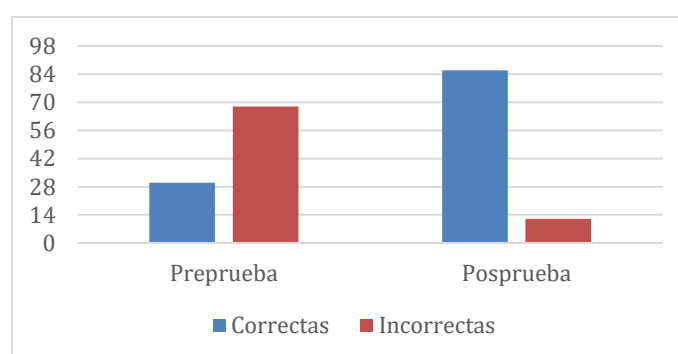
Figura 87. Nivel 2 - Respuestas acertadas - Carácter educativo



9.3.2.3 Nivel 3 – Situación de Enunciación

En el Nivel 3 se evaluó la Situación de Enunciación a través de siete preguntas sobre el texto de análisis dado a los estudiantes. En la Posprueba se obtuvieron 98 respuestas de las cuales 86 fueron correctas, lo que equivale al 87,7% de acierto, en contraste con Preprueba en la que se obtuvo 30 preguntas correctas, es decir, un 30,6% de acierto. Estos resultados muestran un crecimiento en el acierto de 57 puntos en el porcentaje, siendo el Nivel con mayor crecimiento y, por tanto, el de mayor incidencia de la Intervención pedagógica sin el uso de OVA.

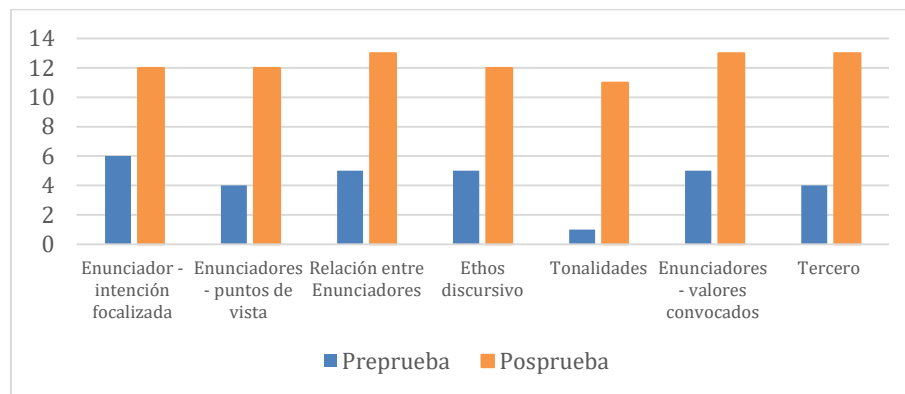
Figura 88. Nivel 3 - Situación de Enunciación



Se observa que en la Posprueba los estudiantes tienen un mayor análisis, comprensión y aplicación de los conceptos relativos a la Situación de Enunciación. En

general, los estudiantes logran comprender la construcción de la credibilidad en el discurso, identificando los puntos de vista, las imágenes de los sujetos discursivos, las valoraciones sobre esas imágenes, las relaciones de fuerza al interior del enunciado, los valores convocados en la enunciación y la construcción del tema a partir de la polifonía. Como se observa a continuación, todas las categorías tienen como mínimo un 78% y un máximo de 92,8% de acierto en la Posprueba, en contraste, en la Preprueba se encontró un mínimo del 7,1% y un máximo de 42,8% de acierto.

Figura 89. Nivel 3 - Respuestas correctas



Intención focalizada del Locutor/Enunciador: Se pasó de un 42,8% de acierto de la Preprueba a un 85,7% de acierto en la Posprueba. Es así como, los resultados de la Posprueba muestran que la mayoría de los estudiantes logran una identificación de la Intención del Locutor / Enunciador en una parte específica del texto.

Enunciadores (puntos de vista): de 14 estudiantes, 12 responden adecuadamente, es decir, el 85,7% de acierto, en contraste con la Preprueba en el que el nivel de acierto estuvo en 28,5%. De manera que, la Posprueba muestra que la mayoría de los estudiantes lograron identificar las posturas respecto a un tema y las voces que representan esas posturas.

Relación entre Enunciadores: en cuanto a las relaciones que establece el Locutor/Enunciador con los Enunciadores, encontramos que 13 estudiantes responden

correctamente, a diferencia de la Posprueba en la que solo cinco estudiantes logran identificar esta relación. Es decir, se pasa de un 35,7% a un 92,8% de acierto. Tal como se espera de un análisis coherente, los estudiantes logran primero identificar los Enunciadores y luego encuentran la relación entre ellos. Se evidencia un mayor análisis y relacionamiento de las categorías que componen este Nivel.

Ethos discursivo: en la Posprueba 12 estudiantes logran identificar el Ethos discursivo, a diferencia de la Preprueba, en la que solo cinco estudiantes respondieron correctamente; lo que corresponde con un aumento del 35,7% de acierto al 85,7%.

Tonalidades: se observa que en la Posprueba 11 estudiantes tienen una respuesta correcta, logrando identificar las relaciones de fuerza en la enunciación, en contraste con la Preprueba en la que solo un estudiante logró una respuesta correcta. En esta categoría se presenta el mayor crecimiento: 7,1% de acierto a un 78,5%.

Enunciadores - valores convocados: de 14 estudiantes, 13 responden correctamente en la Posprueba, a diferencia de la Preprueba en la que solo cinco dieron una respuesta correcta. El nivel de acierto pasó de 35,7% al 92,8%. Como se observa, hay un crecimiento significativo que corresponde a 57 puntos en el porcentaje de acierto.

Tercero: se pasó de cuatro estudiantes con una identificación y respuesta correcta en la Preprueba a 13 estudiantes con una respuesta correcta, lo que equivale a aumentar del 28,5% al 92,8% de acierto, más del doble del resultado inicial. Esto muestra que la mayoría de las estudiantes lograron identificar la valoración y construcción temática a través de las voces presentes en el texto.

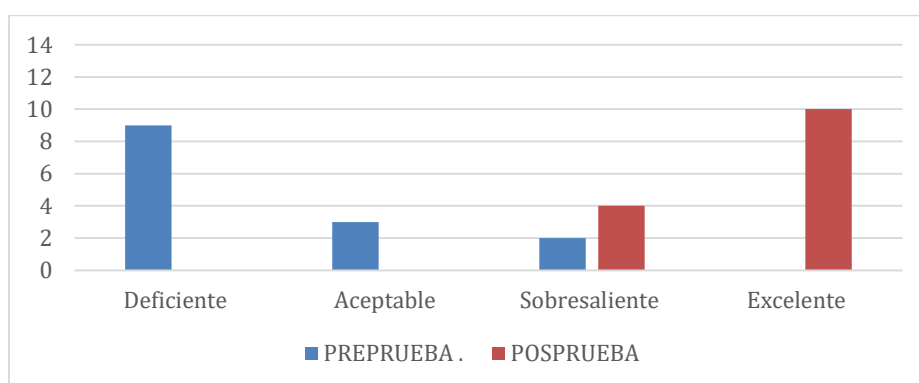
Según la escala de evaluación, en la Posprueba 10 estudiantes logran una calificación Excelente (6 – 7 respuestas correctas), cuatro estudiantes alcanzan una calificación Sobresaliente (4 – 5 respuestas correctas), ningún estudiante obtiene una

calificación Aceptable (3 respuestas correctas) y ningún estudiante se ubica en la calificación Deficiente (0 – 2 respuestas correctas).

Como se puede observar, se avanzó de una Preprueba con resultados mayoritariamente Deficiente y Aceptable (exceptuando a estudiantes con ventajas) a una Posprueba con resultados Sobresaliente y Excelente.

Se observa que estudiantes con resultados Deficientes en el Nivel en la primera prueba llegaron a lograr resultados Excelentes en la prueba final. Esto muestra un avance analítico y crítico a partir de una lectura articulada y coherente, en la que se comprenden las categorías de análisis del Nivel enunciativo.

Figura 90. Nivel 3 – Calificaciones grupales



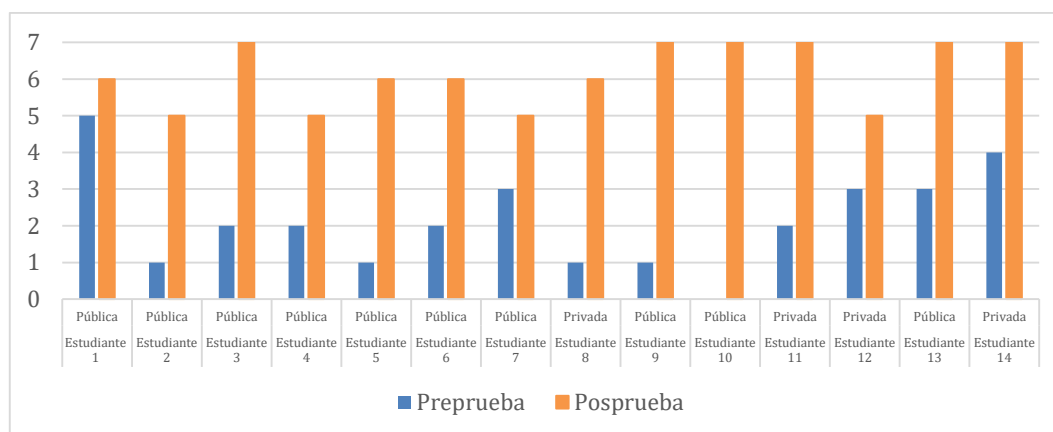
Con respecto a las variables de control que se encontraron significativas en la Preprueba, se produjeron los siguientes resultados:

- Con respecto al carácter educativo, los resultados de la Posprueba demuestran que, tras la Intervención Pedagógica, los estudiantes logran alcanzar los máximos indistintamente del carácter público y privado de su institución de egreso: la Estudiante 3, egresada de 11 años de educación en una institución pública de categoría N/R, el Estudiante 9, egresado de 11 años de una institución pública de categoría A+, la Estudiante 10, que pasó de cero respuestas correctas a 7, es decir, de 0% al 100% de acierto, es egresada de seis años de estudio en una institución pública categoría B; el

Estudiante 11, egresado de 11 años de estudio en un colegio privado de categoría A+, la Estudiante 13, egresada de ocho años de formación en una institución pública de categoría C, y la Estudiante 14, egresada de 11 años de educación en un colegio privado de categoría A+. Lo que muestra que la Intervención Pedagógica logra desarrollar la competencia en el nivel enunciativo y nivelar los estudiantes de distintas procedencias educativas.

Con respecto a los mínimos de la Posprueba, hay cuatro estudiantes con cinco respuestas correctas cada uno. Tres son egresados de educación pública y una de educación privada. De tal manera que, no se evidenció que el carácter educativo sea una variable de control determinante en el resultado final de la Intervención Pedagógica.

Figura 91. Nivel 3 - Respuestas correctas - Carácter educativo

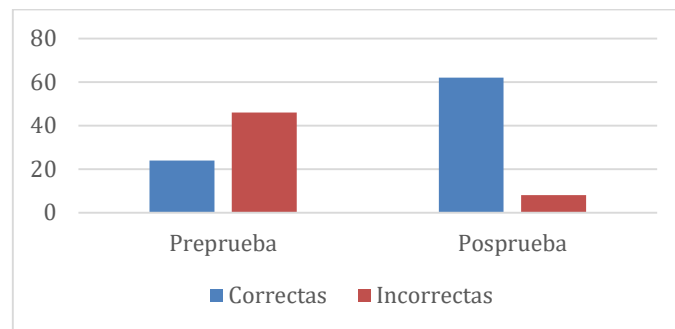


9.3.2.4 Nivel 4 – Argumentación

En este Nivel se evaluó la Argumentación por medio de cinco preguntas. Tanto en la Preprueba como en la Posprueba se obtuvieron 70 respuestas. De ese total la primera prueba obtuvo 24 respuestas correctas, lo que equivale al 34,2% de acierto, mientras que, la segunda prueba logró 62 respuestas correctas, correspondientes al 88,5% de acierto. Es decir que, se aumentaron 54,3 puntos en el porcentaje de acierto, lo cual significa un aumento casi tres veces mayor que el resultado inicial.

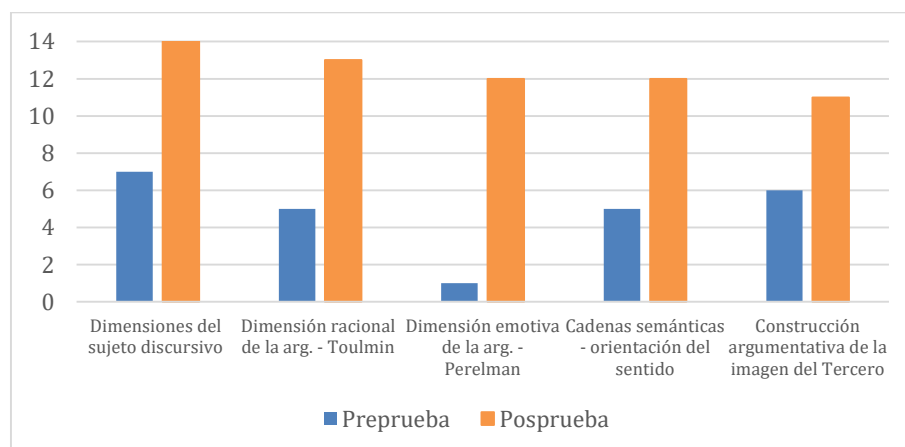
Es así como, este Nivel pasó de un resultado bajo en la Preprueba a uno alto en la Posprueba. Como se mencionó en un análisis anterior, la Intervención Pedagógica tuvo focalización sobre aspectos con los rendimientos más bajos, lo cual dio un buen resultado en la cantidad de aciertos logrados en la prueba final.

Figura 92. Nivel 4 - Argumentación



En la Gráfica 88 se observa el crecimiento en las respuestas correctas por categoría. Se evidencia que, en la Posprueba, todas las respuestas correctas están entre 11 y 14, es decir, entre 78,5% y el 100% de acierto. En contraste con la Preprueba, en el que los resultados eran entre una y siete respuestas correctas, es decir, entre 7,1% a 50% de acierto. Esto significa que los estudiantes lograron comprender la construcción argumentativa con sus dimensiones y relaciones con la enunciación discursiva.

Figura 93. Nivel 4 - Respuestas correctas por categoría



Dimensiones del sujeto discursivo: se pasa de siete estudiantes con respuestas correctas en la Preprueba, equivalentes al 50% de acierto, a 14 estudiantes con respuestas correctas, el equivalente al 100% de acierto en la Posprueba, es decir, se dobló el resultado de acierto. Esto muestra que todos los estudiantes reconocen que hay unas dimensiones de los sujetos discursivos que se construyen en la argumentación y orientan el sentido.

Dimensión racional de la argumentación: de 14 estudiantes, solo cinco dan una respuesta correcta en la Preprueba, el equivalente al 35,7% de acierto, en contraste con la Posprueba en el que 13 estudiantes responden correctamente, el equivalente al 92,8% de acierto. Este resultado muestra que los estudiantes logran identificar los componentes de un argumento, analizar y comprender su funcionamiento interno y dilucidar las garantías que sustentan una conclusión o tesis.

Dimensión emotiva de la argumentación: esta es la categoría en la que se logra un mayor aumento en los resultados correctos del Nivel 4. En la Preprueba solo un estudiante logró una respuesta correcta, lo que representan el 7,1% de acierto, mientras que, en la Posprueba 12 estudiantes responden correctamente, lo que corresponde 87,7% de acierto. Estos resultados demuestran como la Intervención pedagógica sin el uso de OVA logra que los estudiantes comprendan la construcción de la dimensión emotiva y la relacionen con la enunciación.

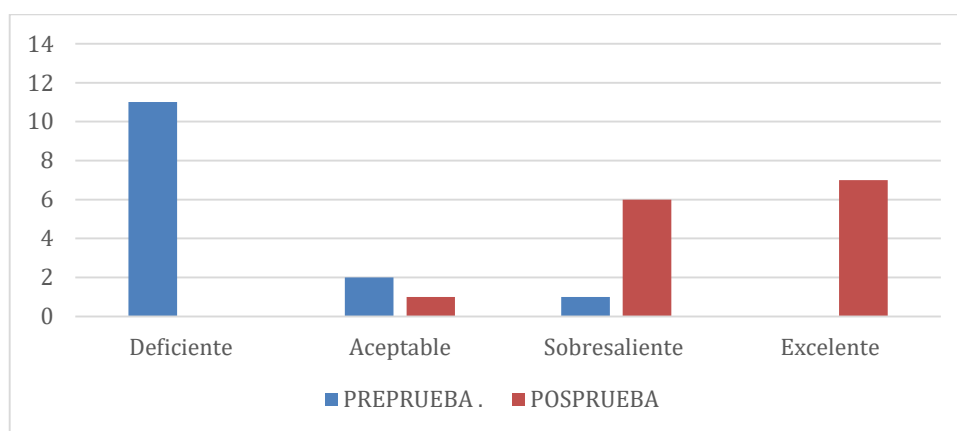
Cadenas semánticas - orientación del sentido: en la Preprueba el resultado de respuestas correctas fue de cinco estudiantes, equivalentes al 35,7% de acierto, en contraste, la Posprueba tuvo 12 estudiantes con respuestas correctas, correspondientes al 85,7% de acierto. Esto muestra que la mayoría de los estudiantes logra identificar orientaciones del sentido dadas por el Locutor/Enunciados a través de relacionamientos semánticos para justificar su postura frente a un tema.

Construcción argumentativa de la imagen del Tercero: de seis estudiantes con respuestas correctas en la Preprueba, equivalentes el 42,8% de aciertos, se pasó a 11 estudiantes con respuestas correctas en la Posprueba, correspondientes al 78,5% de acierto. Se evidencia que los estudiantes desarrollaron su capacidad para identificar y analizar la construcción argumentativa de la imagen del Tercero en el discurso.

En cuanto a las respuestas de la Posprueba, todos los estudiantes estuvieron por encima del 60% de acierto. En la escala de calificación, siete estudiantes lograron una nota Excelente (5 respuestas correctas), seis obtuvieron una calificación Sobresaliente (4 respuestas correctas), una recibió una nota Aceptable (3 respuestas correctas) y ninguna tuvo un desempeño Deficiente (0 – 2 respuestas correctas). A diferencia de la Preprueba en la que 11 estudiantes tuvieron un resultado Deficiente.

En la Figura 94 se observa que todos los estudiantes tuvieron un buen desarrollo de su capacidad para leer críticamente en el Nivel argumentativo. Este resultado es significativo porque muestra que la Intervención Pedagógica desarrolla la capacidad de lectura crítica en los Niveles más complejos análisis y permite un aumento significativo de los resultados de acierto en todo el grupo, no solo en algunos individuos.

Figura 94. Nivel 4 – Calificaciones grupales

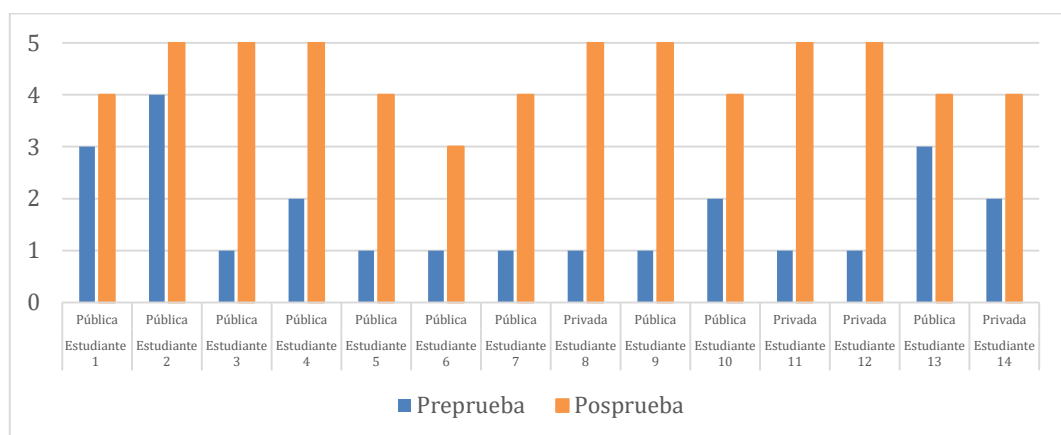


Al cruzar estos datos con las variables de control, obtuvimos los siguientes resultados:

- Con respecto al carácter de la educación de egreso, en la Posprueba estudiantes egresados tanto de la educación pública como de la educación privada lograron los resultados máximos; a diferencia de la Preprueba, en la que ninguno de las estudiantes alcanzó el 100% de respuestas correctas. La Estudiante 6, que obtuvo el menor resultado en este Nivel de la Posprueba, es egresada de 11 años de estudio en una institución pública de categoría C; en este caso, puede haber una relación entre la calidad de la educación y el tiempo requerido para el aprendizaje del nivel argumentativo que, sin embargo, tuvo un aumento del 40% de acierto.

Se evidencia que hay una incidencia de la Intervención Pedagógica sin el uso de OVA en igualar y aumentar los resultados correctos en el grupo, logrando que los estudiantes alcanzaran un buen desempeño en el Nivel Argumentativo.

Figura 95. Nivel 4 - Respuestas correctas por estudiante - Carácter educativo



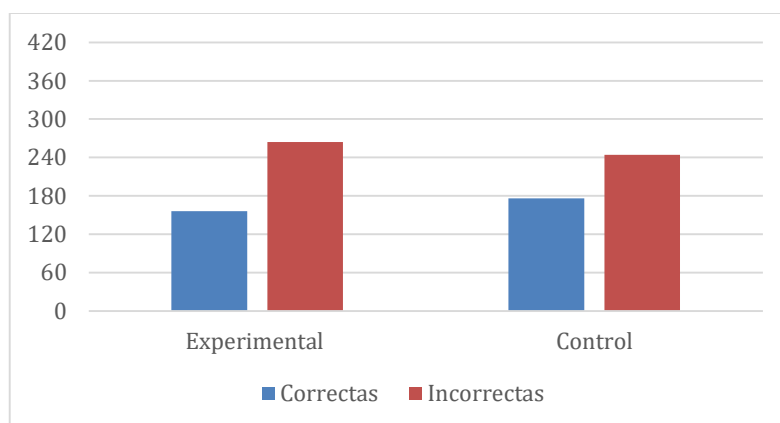
9.4 CONTRASTE DE RESULTADOS - GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO DE CONTROL

9.4.1 Contraste de la PREPRUEBA

El resultado de la Preprueba del Grupo Experimental es de 156 respuestas correctas frente al Grupo de Control que obtuvo 176 respuestas correctas. De manera que, hay una diferencia de 20 respuestas correctas a favor del grupo de control, lo que equivale a un 4,7% de mayor acierto. En cuanto al desacierto en la prueba, el grupo experimental respondió incorrectamente 264 preguntas, un 62,8% de la prueba; y el grupo de control desacertó en 244 respuestas, correspondiente al 58% de la prueba.

Aunque notamos una pequeña ventaja en el grupo de control, los resultados generales son bastante cercanos ya que no se distancian ni un 5% entre ellos.

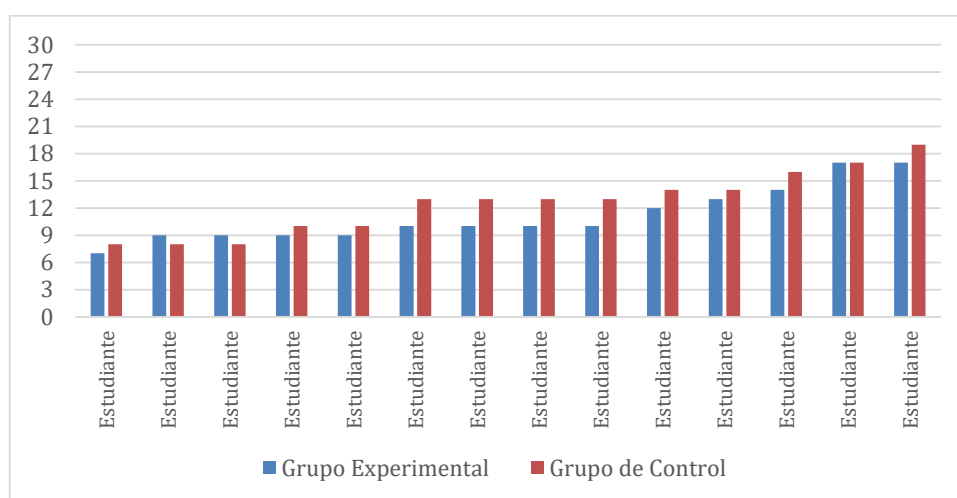
Figura 96. Resultados generales de la Preprueba



En cuanto a los resultados individuales en el contraste de la Preprueba de los dos Grupos, se organizaron los resultados atendiendo a criterios de los mínimos y los máximos para una comparación más adecuada, sin tener en cuenta los lugares que se les habían asignado a los estudiantes en la Preprueba y en la Posprueba. Así, se encontró una correspondencia variable entre el grupo experimental y el grupo de control de cero a

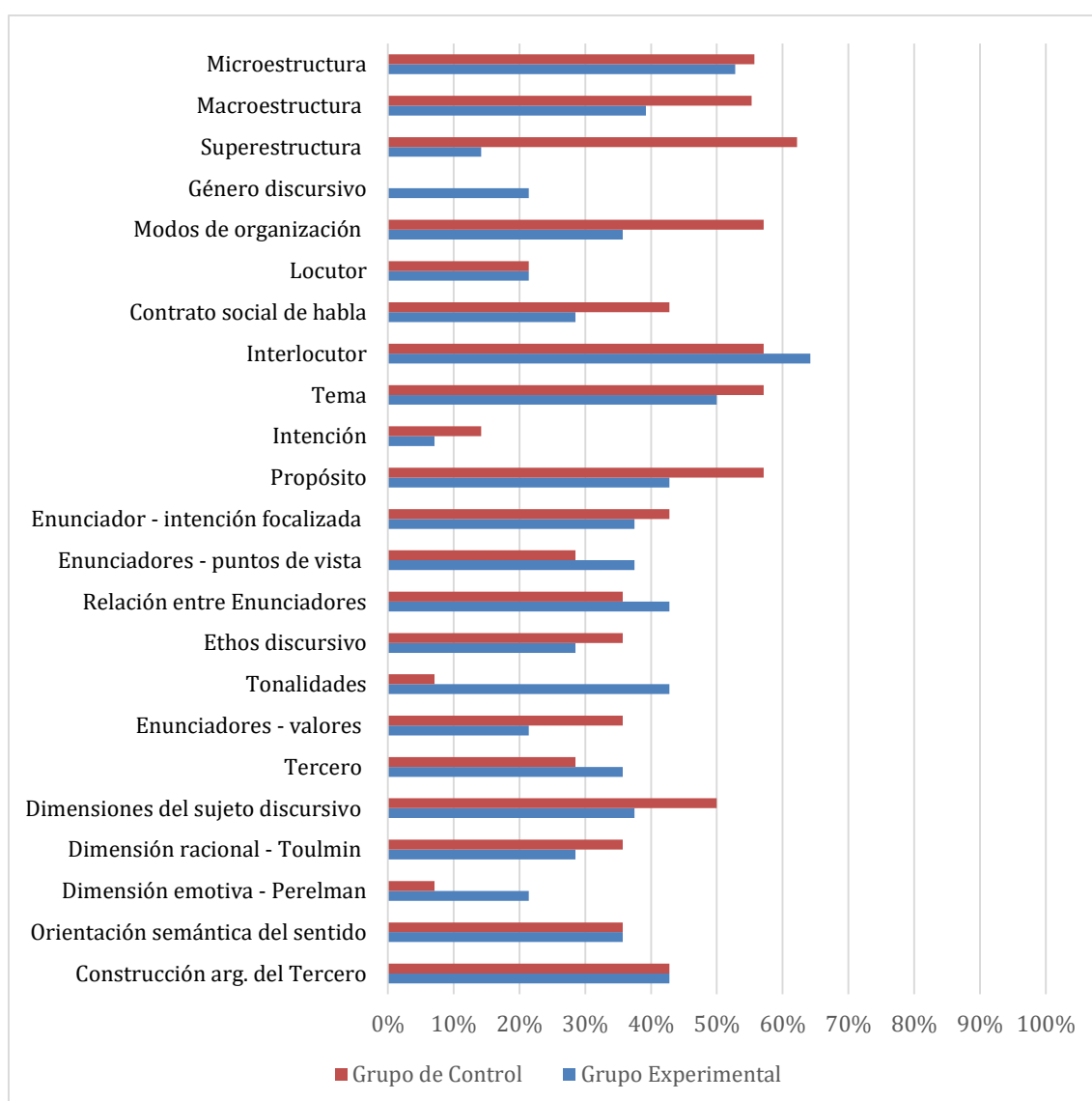
tres respuestas correctas entre estudiantes con resultados similares. Solamente dos estudiantes del grupo experimental, con 17 respuestas correctas, y tres estudiantes del grupo de control, con 16, 17 y 19 respuestas correctas, logran superar el 50% de acierto en la prueba. Todos los demás, están por debajo hasta llegar a los mínimos que, en el caso del grupo experimental, es de 7 respuestas correctas y, en el caso del grupo de control es de 8 respuestas correctas.

Figura 97. Resultados generales por estudiante



En la Figura 98 podemos observar los resultados en las categorías de análisis de la Preprueba. Es evidente que en algunas categorías hay variaciones porcentuales entre los resultados de los dos Grupos, que hemos clasificado así: Muy alta, mayores a 51% (8 o más respuestas de diferencia), Altas, entre el 31% y 50% (5 a 7 repuestas de diferencia), Medias, entre el 16% y el 30% (3 a 4 respuestas de diferencia), y Bajas, entre 1% y 15% (1 o 2 respuestas de diferencia); al llegar a 0% se considera que no hay variación.

Figura 98. Resultados generales por categorías de análisis



En cuanto a las variaciones altas encontramos que la Superestructura varía un 48% entre los dos grupos, con un resultado de 14,2% de acierto en el Grupo experimental y un resultado de 62,2% de acierto en el grupo de control. De igual modo, hay una variación alta del 35,7% en los resultados de los grupos en la categoría de Tonalidades: el Grupo experimental obtuvo un 42,8% de acierto frente al Grupo de control que alcanzó tan solo un 7,1% de acierto. Las categorías con variación media entre los resultados de los dos grupos son Macroestructura (16,1%), Género Discursivo (21,4%) y Modos de organización (21,4%). Las categorías con variación baja entre los

resultados de los dos grupos son Microestructura (2,9%), Contrato social de habla (14,3%), Interlocutor (7,1%), Tema (7,1%), Intención (7,1%), Propósito (14,3%), Enunciador – intención focalizada (5,3%), Enunciadores – puntos de vista (9%), Relación entre enunciadores (7,1%), Ethos discursivo (7,1%), Enunciadores – valores (14,3%), Tercero (7,1%), Dimensiones del sujeto discursivo (12,5%), Dimensión racional de la argumentación (7,1%) y Dimensión emotiva de la argumentación (14,3%). Las categorías sin ninguna variación entre los resultados de los dos grupos son Locutor, Orientación semántica del sentido y Construcción argumentativa del Tercero. Es decir que, en la mayoría de las categorías, el Grupo experimental y el Grupo de control tienen resultados cercanos y similares, con una variación baja entre los resultados.

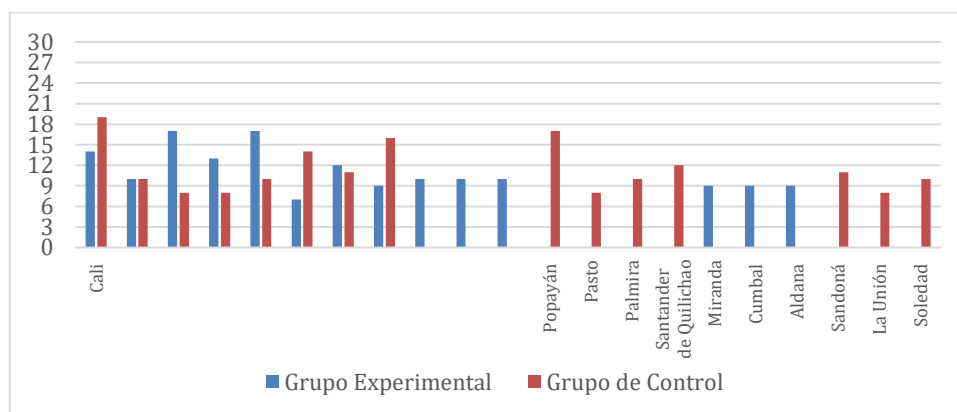
Se evidencia que los mejores resultados de los dos grupos, el experimental y el de control, están en la categoría de Microestructura, Interlocutor y Tema, llegando o superando el 50% de acierto. El resultado más bajo está en la categoría de Intención, en la que no se supera el 14,2% de acierto. Sin embargo, los resultados muestran que los estudiantes no logran realizar una lectura crítica y que existen problema de comprensión entre las relaciones de las categorías, es decir, que leen de forma desarticulada focalizándose en aquellos aspectos del texto que les son familiares a la educación que han recibido, mucho más cercana a aspectos de la comprensión textual que a la lectura crítica.

Al revisar las variables de control, se definieron dos significativas en el Grupo experimental y una significativa en el Grupo de control. En el primero, se evidenció que los tres estudiantes de municipios pequeños y con características rurales tuvieron, en todos los niveles evaluados, resultados mínimos en comparación con los estudiantes de Cali en el que había una variación entre máximos y mínimos. En el segundo, se observó

que los estudiantes provenientes de municipios pequeños y no capitales y, en algunos casos con características rurales, no era un factor decisivo en los resultados de la prueba.

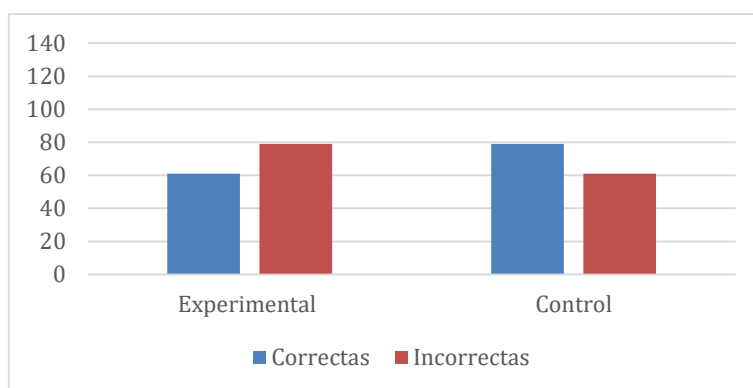
Nótese en la Figura 99 que, si bien dos estudiantes, provenientes de Cali y de Popayán, ciudades capitales, son los únicos municipios con resultados de acierto por encima del 50%, un estudiante proveniente de Pasto, otra ciudad capital, aparece entre los resultados más bajos. Así también, el estudiante proveniente de Palmira, un municipio más grande y con mayor desarrollo que Sandoná o Santander de Quilichao, obtuvo un porcentaje de acierto menor. De igual forma, obsérvese que el resultado mínimo corresponde con una estudiante de Cali y no de un municipio pequeño y rural. Por lo cual, el lugar de origen puede ser de incidencia junto con otras variables, pero esta sola condición no determina tajantemente los resultados de la Preprueba.

Figura 99. Resultados generales por lugar de origen



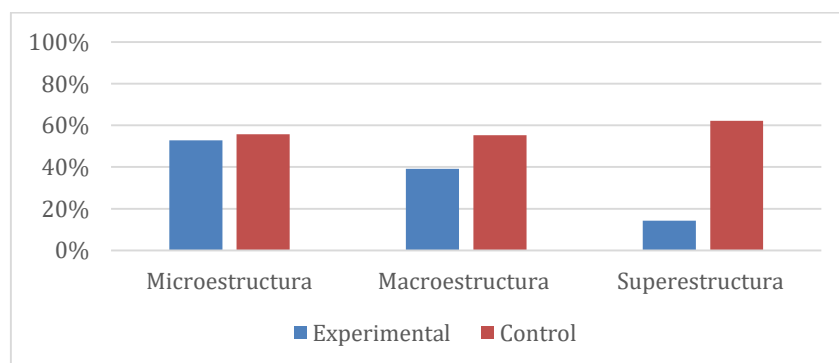
En cuanto al origen educativo y su carácter público o privado, tal como se observa en la Figura 100, no es una variable decisiva por sí misma, se requiere evaluarla con respecto a la calidad de la educación y al tiempo de permanencia del estudiante en una institución. De tal manera que, se determinó que la conjunción que influye en los resultados de esta variable es la relación que se encuentra con la calidad de la educación, que en algunos casos coincide con la región, y el tiempo de permanencia en ese tipo de educación. Se debe tener en cuenta que el mayor resultado (la segunda barra

Figura 101. Nivel 1 - Respuestas Grupales



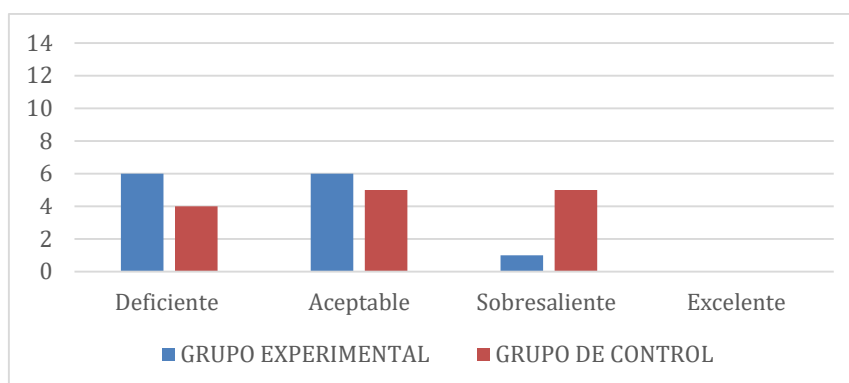
Como se puede observar en la Figura 102, la Microestructura tiene un resultado similar en el Grupo Experimental y en el Grupo de Control, con una diferencia de 2,9%; en la Macroestructura hay una diferencia media de 16,1%, y en la Superestructura la diferencia es de 48%. Es decir que, los estudiantes del Grupo Experimental se encuentran en un nivel desigual en la categoría de la Superestructura de los textos, puesto que, no logran reconocerla.

Figura 102. Nivel 1 - Calificaciones grupales



En todas las categorías se evidencia que los mejores resultados los tiene el Grupo de Control. Aun así, en ninguno de los casos, los grupos logran llegar a 70% de acierto, lo que muestra que, aunque hay un conocimiento de este nivel de lectura, no hay un dominio de algunos aspectos, es decir, se descuida o pasan inadvertidos algunos elementos de la lectura lineal que obstaculizan la comprensión y la lectura crítica.

Figura 103. Nivel 1 - Resultados grupales por categorías



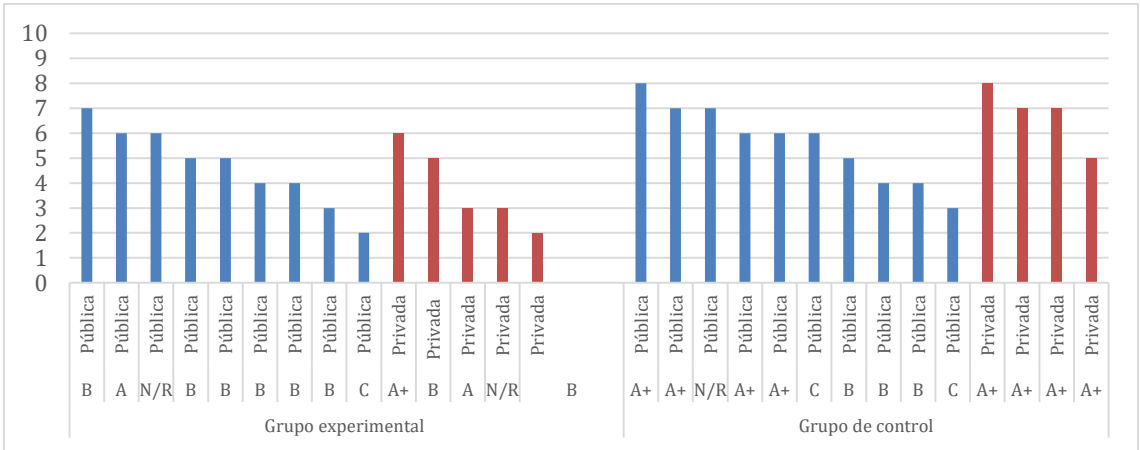
En cuanto al carácter de la educación de egreso, se encontró que en el Grupo Experimental se evidencia un rendimiento de los estudiantes menor que en el Grupo de Control. De tal manera que, los máximos, con ocho respuestas correctas, se encuentran en Grupo de Control y los mínimos, con dos respuestas correctas, se encuentran en el Grupo Experimental. Se observa una mayor fluctuación en los resultados de estudiantes provenientes de la educación pública que de los provenientes de una educación privada.

Sin embargo, no se considera que haya una determinación por el carácter educativo en cuanto a los resultados del nivel textual. Sin embargo, sí existe una relación de tendencia entre los resultados de la Preprueba y la categoría de las instituciones según las ha clasificado el ICFES, según los resultados en las Pruebas Saber 11; es decir, que los estudiantes provenientes de las instituciones categoría A+ y A tienden a ubicarse en los mejores resultados, los de categoría B tienden a estar en la media y los de categoría C tienden a ubicarse en los más bajos.

Hay algunas variaciones en cuanto a estos resultados que tienen que ver con la influencia del tiempo de duración de los estudiantes en las instituciones de egreso y el hecho de haber adelantado algún tipo de estudio de tipo superior en el momento de hacer la prueba. Es así como, en el Grupo Experimental, la primera barra (de izquierda a derecha) corresponde con los resultados de una estudiante con una educación mixta, es

decir, pasó siete años de formación en un colegio privado y cuatro en una institución pública de categoría B. El otro caso es el de la barra seis del Grupo de Control, que representa los resultados de una estudiante proveniente de una institución de categoría C pero que ha recibido una formación universitaria de algunos semestres en una carrera de salud antes de inscribirse al programa de medicina. Es decir que, como se ha señalado en los análisis anteriores, en esta variable del carácter educativo de la institución de egreso no puede leerse sola, porque no resulta significativa; hay que tener en cuenta la calidad educativa de la institución de egreso, el tiempo de formación que los estudiantes tienen en la institución y las ventajas de una educación superior antes de hacer la prueba.

Figura 104. Nivel 1 - Resultados individuales: Institución de egreso

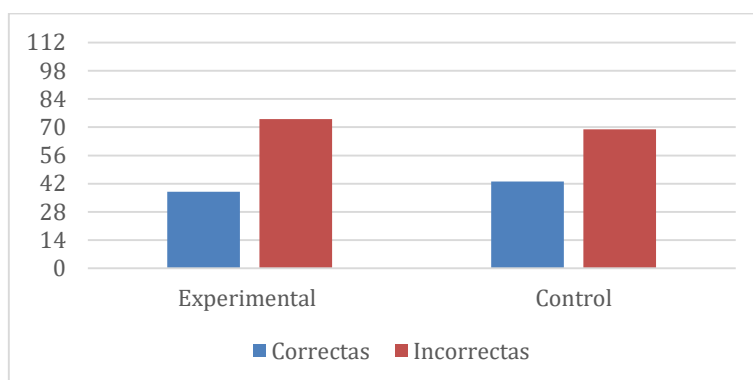


9.4.1.2 Nivel 2 – Géneros Discursivos y Situación de Comunicación

En ese Nivel se evaluó el Género Discursivo y Situación de Comunicación. De las 112 respuestas obtenidas en la Preprueba, 38 fueron correctas en el Grupo Experimental y 43 fueron correctas en el Grupo de Control. De tal forma que solo hay una diferencia de 5 preguntas que equivalen al 4,4% de la prueba. Es decir, los resultados generales correspondientes a este Nivel fueron similares entre los dos grupos.

Se evidencia que en ninguno de los dos Grupos hubo un resultado superior al 45% de acierto, lo cual muestra que hay poca comprensión del Género Discursivo, el Contrato de habla, los Modos de organización y la Situación de comunicación que se configura en los discursos.

Figura 105. Nivel 2 - Resultados Grupales

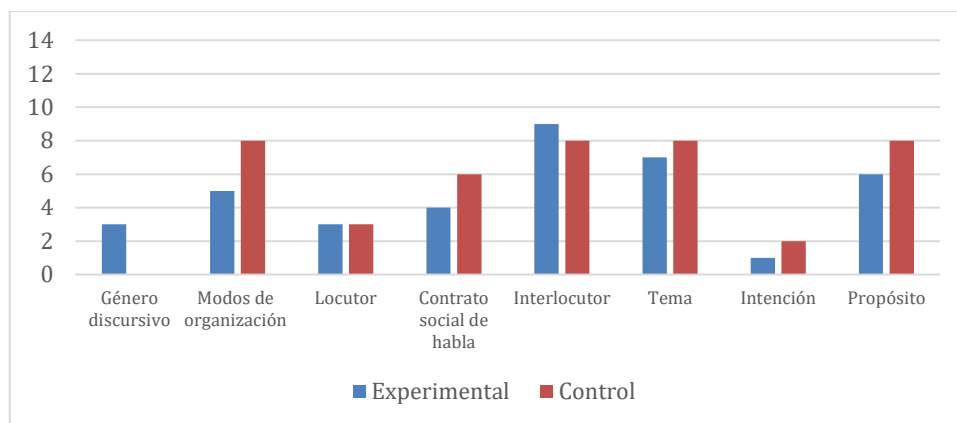


Los resultados por categoría entre el Grupo Experimental y el Grupo de Control muestran igualdad en la identificación del Locutor, una cercanía alta (1 a 2 respuestas de diferencia) en la identificación en el Contrato social de habla, el Interlocutor, el Tema, la Intención y el Propósito de un texto; y una cercanía media (entre 3 y 4 respuestas de diferencia) en la identificación del Género Discursivo y los Modos de Organización. De tal forma que, prima una relación de cercanía media entre las respuestas de los dos grupos. Sin embargo, el Grupo de Control tiene resultados entre una y tres respuestas correctas por encima del Grupo Experimental, excepto en el Género Discursivo.

En cuanto a las categorías con los mejores resultados en los dos Grupos, encontramos la de Interlocutor, Tema y Propósito. Éstas son las que corresponden con el tipo de formación en la que se tiene en cuenta un modelo comunicativo en el que se pregunta a quién va dirigido el texto, con qué propósito y de qué se está hablando. Sin embargo, se descuidan o pasan inadvertidos aspectos propios del discurso, como la

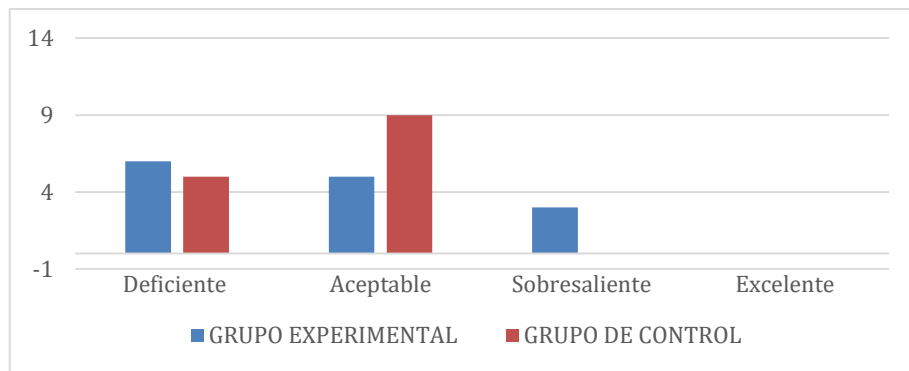
relación con la esfera de práctica humana, es decir, el Género Discursivo; el Contrato Social de Habla, el Locutor y la Intención con respecto al tema. Por su parte, se encontró que el Modo Organización de los discursos resulta más familiar a los estudiantes del Grupo de Control y mayormente desconocido a los estudiantes del Grupo Experimental.

Figura 106. Nivel 2 - Resultados grupales por categoría



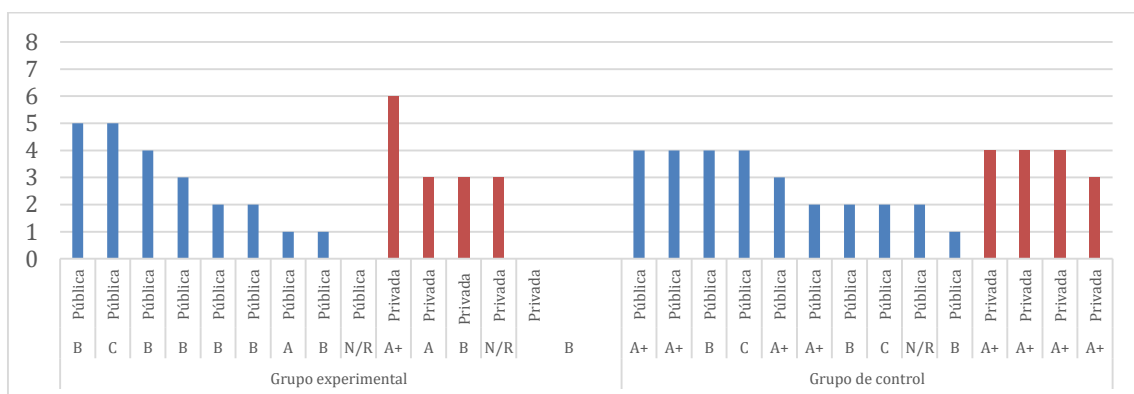
De acuerdo con el sistema de evaluación establecido, en la Preprueba se encontró que ni en el Grupo Experimental ni en el Grupo de Control hubo resultados excelentes (7 – 8 respuestas correctas), que el Grupo Experimental tuvo tres estudiantes sobresalientes (5 – 6 repuestas correctas) mientras que en el Grupo de Control no hubo ninguno, que el Grupo Experimental tuvo cinco estudiantes aceptables mientras que en el Grupo de Control hubo nueve, que el Grupo Experimental tuvo seis estudiantes deficientes (0 – 2 respuestas correctas) mientras que en el Grupo de Control hubo cinco. De tal manera que se evidencia mayor variación en los resultados de los estudiantes del Grupo Experimental, logrando resultados máximos y mínimos, mientras que hay una mayor regularidad entre los resultados de los estudiantes del Grupo de Control.

Figura 107. Nivel 2 – Calificaciones grupales



En cuanto a la procedencia educativa se observa, igual que en el nivel anterior, que en los dos Grupos hay una mayor variación entre los resultados de los estudiantes egresados de la educación pública y una tendencia a los resultados homogéneos entre los estudiantes de egresados de la educación privada. Hay que notar que, los estudiantes provenientes de la educación privada tuvieron, en la mayoría de los casos, solo un tipo de educación, mientras que los estudiantes provenientes de la educación pública tuvieron en su mayoría una formación en, por lo menos, dos instituciones distintas de carácter privado y público.

Figura 108. Resultados individuales: institución de egreso



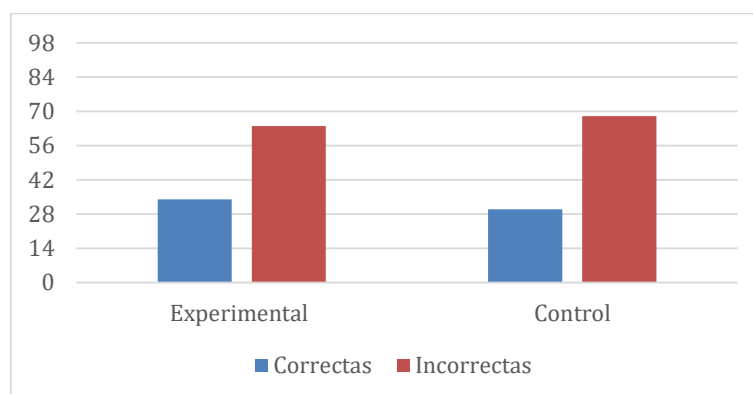
9.4.1.3 Nivel 3 – Situación de Enunciación

En el Nivel 3 se evaluó la Situación de Enunciación a través de siete preguntas. En cada grupo se obtuvieron 98 respuestas.

En el Grupo Experimental se alcanzaron 34 respuestas correctas y en el Grupo de Control se lograron 30 repuestas correctas. Es decir, hay cuatro respuestas de diferencia entre los dos grupos, lo que corresponde a un 4% de diferencia.

Como se observa en la Figura 109, ninguno de los Grupos logra responder correctamente más de 34 preguntas, es decir, ninguno supera el 30% de acierto. Lo cual quiere decir que no tienen una comprensión analítica del funcionamiento del Nivel Enunciativo en los discursos, condición necesaria para la Lectura Crítica.

Figura 109. Nivel 3 - Respuestas Grupales



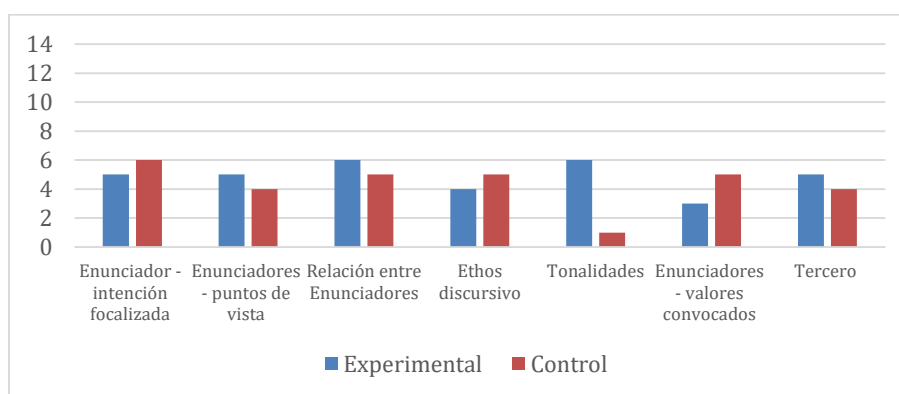
Los resultados por categoría entre el Grupo Experimental y el Grupo de Control muestran que no hubo igualdad en la identificación de ninguna categoría, una cercanía alta (1 a 2 respuestas de diferencia) en la identificación de la Intención focalizada del Locutor/Enunciador, los Enunciadores (puntos de vista), la Relación entre Enunciadores, el Ethos discursivo, los Enunciadores - valores convocados y el Tercero; y una cercanía baja (entre 5 a 6 respuestas de diferencia) en la identificación de las Tonalidades. De tal forma que, prima una relación de cercanía alta entre las respuestas

de los dos grupos. Sin embargo, el Grupo Experimental tiene resultados en cuatro categorías por encima del Grupo de Control.

En cuanto a las categorías con los mejores resultados en los dos Grupos, encontramos a la de Intención focalizada del Locutor/Enunciador y la de Relación entre Enunciadores, con resultados entre el 35,7% y el 42,8% de acierto. Sin embargo, son resultados bajos para ser las categorías con los máximos resultados. En cuanto a los resultados más dispares, encontramos el de la categoría de Tonalidades, en el que el Grupo Experimental obtuvo un 42,8% de acierto en contraste con el Grupo de Control que solo llegó al 7,1% de acierto.

Lo que se evidencia es que sobre estas categorías los estudiantes de los dos Grupos tienen desconocimiento y que no llegan a un nivel de lectura que les permita entender la construcción de la credibilidad al interior de los discursos, dilucidar con claridad los puntos de vista que hay frente a un tema, las relaciones de fuerza que se construyen a nivel discursivo, las imágenes de los sujetos discursivos, la polifonía presente en el texto y la configuración del sentido.

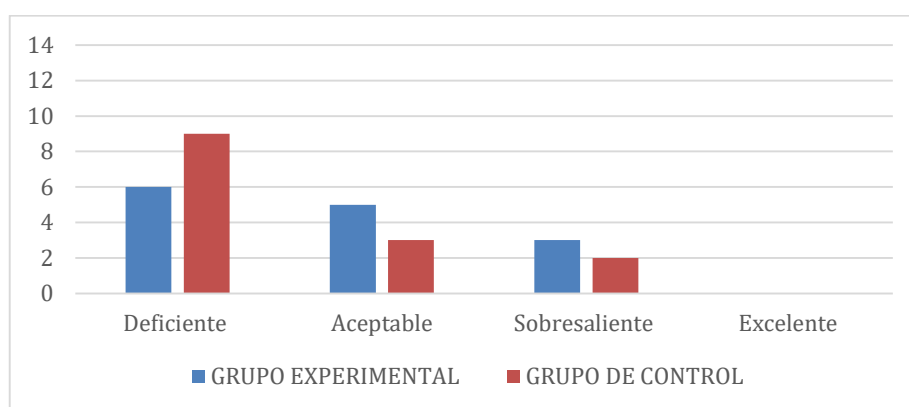
Figura 110. Nivel 3 - Resultados por categorías



De acuerdo con el sistema de evaluación establecido, en la Preprueba se encontró que ni en el Grupo Experimental ni en el Grupo de Control hubo resultados

excelentes (6 – 7 respuestas correctas), que el Grupo Experimental tres estudiantes obtuvieron nota sobresaliente (4 – 5 repuestas correctas) y dos estudiantes en el Grupo de Control; que en el Grupo Experimental cinco estudiantes lograron calificación aceptable (3 respuestas correctas) y solo tres en el Grupo de Control; que en el Grupo Experimental seis estudiantes tuvieron nota deficiente (0 – 2 respuestas correctas) y nueve estudiantes en el Grupo de Control. De tal manera que, los estudiantes del Grupo Experimental tuvieron un mejor resultado que los del Grupo de Control. Los mínimos en los dos Grupos corresponden a cero respuestas correctas.

Figura 111. Nivel 3 – Calificaciones grupales

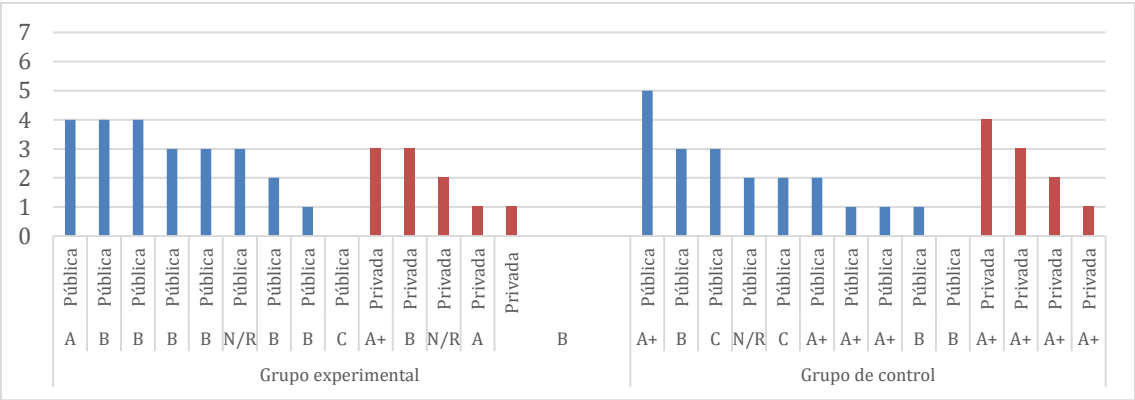


En cuanto a la procedencia educativa se observa, a diferencia del nivel anterior, que en los dos Grupos los estudiantes egresados de instituciones públicas obtienen unos resultados que tienden a ser más homogéneos que los de los estudiantes egresados de instituciones privadas. En cuanto a los máximos, encontramos que en el Grupo Experimental tres estudiantes tienen cuatro respuestas correctas, pasando el 50% de acierto, y en el Grupo de Control dos estudiantes superan el 50% de acierto con cinco y cuatro respuestas correctas. En contraste, en cada Grupo encontramos un estudiante que llega a los mínimos con cero respuestas correctas. En estos resultados encontramos que los egresados de las instituciones públicas se ubican en los máximos y los mínimos.

Aunque, hay que recordar que la primera barra del Grupo de Control corresponde con la estudiante de quinto semestre de medicina, es decir que, sin esa ventaja formativa, es probable que los estudiantes egresados de la educación privada obtuvieran los máximos en este grupo.

En este nivel las categorías de las instituciones no presentan una correspondencia clara con los resultados en ninguno de los Grupos. Al parecer no es solo el carácter educativo, la categoría institucional y los años de formación en un lugar lo que influye en estos resultados del nivel enunciativo sino, sobre todo, la orientación educativa. De manera que, sumamos a los factores de incidencia la orientación educativa en el lenguaje, puesto que las otras tres no son suficientes para explicar los resultados de este nivel y se ha demostrado que el nivel enunciativo tiene que ver con una orientación discursiva en la enseñanza del lenguaje.

Figura 112. Nivel 3 - Resultados individuales: institución de egreso



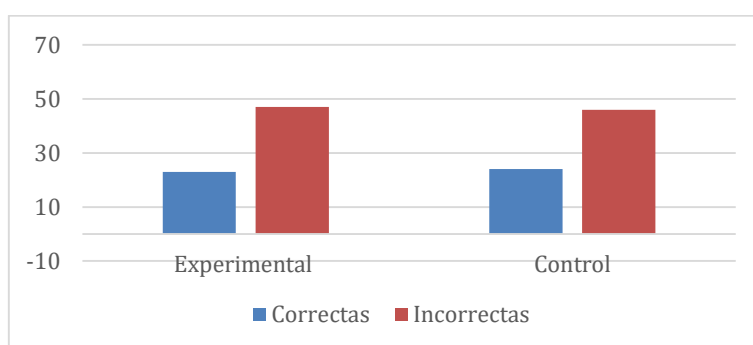
9.4.1.4 Nivel 4 – Argumentación

En este Nivel se evaluó la Argumentación por medio de cinco preguntas sobre el texto de la prueba. En cada grupo se aplicó una Preprueba en la que se obtuvo 70 respuestas. En el Grupo Experimental se alcanzaron 23 respuestas correctas y en el

Grupo de Control se lograron 24 repuestas correctas. Es decir, hay cuatro respuestas de diferencia entre los dos grupos, lo que corresponde a un 1,4% de diferencia.

Como se observa en la Figura 113, ninguno de los Grupos logra superar el 35% de acierto. Lo cual quiere decir que no tienen una comprensión analítica del funcionamiento del Nivel Argumentativo en los discursos, condición necesaria para la Lectura Crítica.

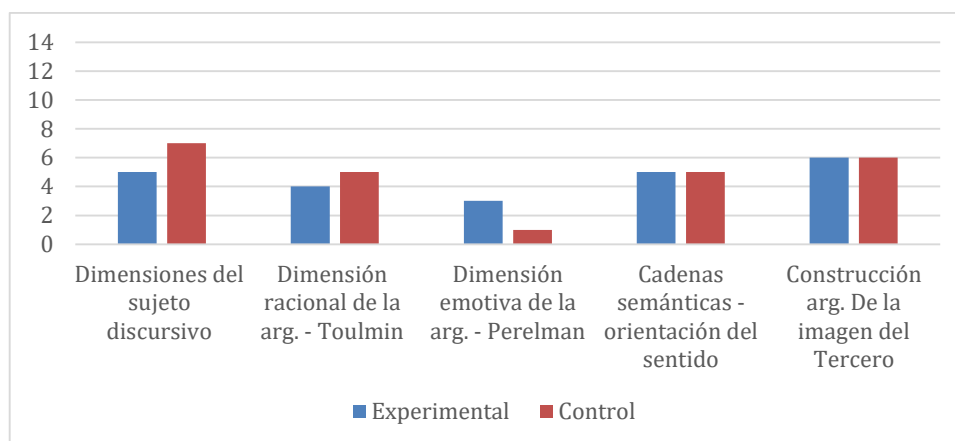
Figura 113. Nivel 4: Respuestas Grupales



Los resultados por categoría entre el Grupo Experimental y el Grupo de Control muestran que hubo igualdad en la identificación de las dos últimas categorías: Cadenas semánticas - orientación del sentido, con cinco respuestas correctas, y Construcción argumentativa de la imagen del Tercero, con seis respuestas correctas; hubo una cercanía alta (1 a 2 respuestas de diferencia) en las primeras tres categorías: Dimensiones del sujeto discursivo, con cinco y siete respuestas correctas, Dimensión racional de la argumentación, con cuatro y cinco respuestas correctas, y Dimensión emotiva de la argumentación, con tres y una respuestas correctas. De tal forma que, hubo una cercanía en los resultados de los dos Grupos en cuanto a la cantidad de respuestas correctas en las categorías de este nivel. Sin embargo, se evidencia una ligera ventaja en el rendimiento del Grupo de Control, que tiene, en dos de las categorías con resultados desiguales, entre uno y dos puntos por encima del Grupo de Control.

En cuanto a las categorías con los máximos en los resultados, encontramos que el Grupo Experimental logra un mejor rendimiento en la categoría de Construcción argumentativa de la imagen del Tercero, donde comparte resultados de igualdad con el Grupo de Control; mientras que, este último presenta su mejor resultado en la categoría de Dimensiones del sujeto discursivo. En cuanto a los mínimos, los dos grupos presentan su resultado más bajo en la categoría de la Dimensión emotiva de la argumentación, con tres y un resultado correcto. Es decir que, no hay ninguna categoría argumentativa que los estudiantes comprendan analíticamente a cabalidad; siendo la construcción de la dimensión emotiva de la argumentación la que menos logran dilucidar.

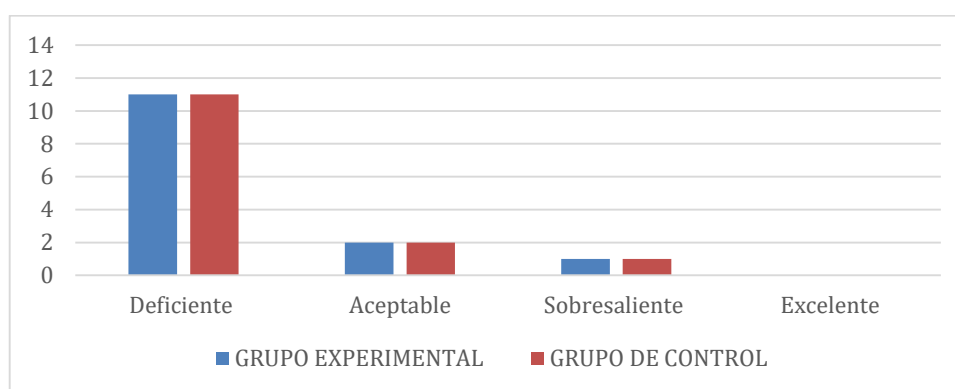
Figura 114. Nivel 4 - Resultados por categorías



Con respecto a los resultados grupales y las calificaciones obtenidas que se observan en la Figura 115, llama la atención la gran correspondencia entre los resultados del Grupo Experimental y el Grupo de Control. Es una correspondencia uno a uno, excepto entre los estudiantes del número 14. Se evidencia que la mayoría de los estudiantes solo logran acertar en una respuesta y que, tan solo uno de cada grupo, llega a cuatro respuestas correctas. Así mismo, se observa que los estudiantes del Grupo de Control tuvieron un mejor resultado por tan solo una respuesta correcta.

De acuerdo con el sistema de evaluación establecido, en la Preprueba se encontró que ni en el Grupo Experimental ni en el Grupo de Control hubo resultados excelentes (5 respuestas correctas), que en los dos Grupos hubo: un estudiante sobresaliente (4 repuestas correctas), dos estudiantes aceptables (3 respuestas correctas); y que, en el Grupo Experimental hubo 11 estudiantes con resultados deficientes (0 – 2 respuestas correctas) y en el de Grupo de Control hubo 10 estudiantes con resultados deficientes. Es decir, que la mayoría de los estudiantes en cada Grupo se encuentra en un nivel deficiente de la argumentación.

Figura 115. Nivel 4 – Calificaciones grupales

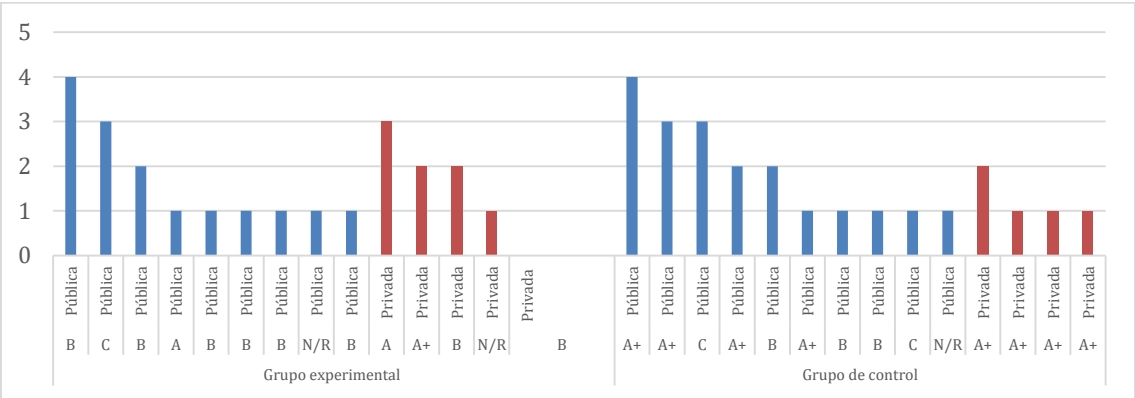


En cuanto a la procedencia educativa se observa, como en el nivel anterior, que en los dos Grupos los estudiantes egresados de instituciones públicas obtienen los máximos en los resultados, aunque la mayoría solo logra una respuesta acertada. En el Grupo Experimental encontramos el resultado mínimo que corresponde con un egresado de la educación privada con cero respuestas correctas. En cada Grupo, solo tres estudiantes logran un nivel de acierto mayor al 50%; en el Grupo Experimental corresponde con estudiantes de procedencia educativa de carácter público y privado, y en el Grupo de Control corresponden con estudiantes egresados de instituciones públicas. Hay que tener en cuenta que, en el Grupo de Control la primera barra

corresponde con la estudiante de quinto semestre de medicina, lo que muestra una posible incidencia de la educación superior que ha recibido en la universidad.

Se evidencia en los resultados que el carácter de la educación no representa en ninguno de los dos Grupos una variable decisiva en este Nivel. Tal como lo hemos venido presentando a lo largo de este capítulo, existen otros factores asociados a esta variable que influyen en los resultados, como la categoría de la institución educativa según los resultados de la Prueba Saber 11, el tiempo de permanencia de los estudiantes en la institución y, sobre todo, la orientación en la enseñanza del lenguaje. Estos resultados apuntan a que la enseñanza de la dimensión argumentativa del lenguaje no se desarrolla lo suficiente en la educación básica, secundaria y media.

Figura 116. Nivel 4 - Resultados individuales: institución de egreso



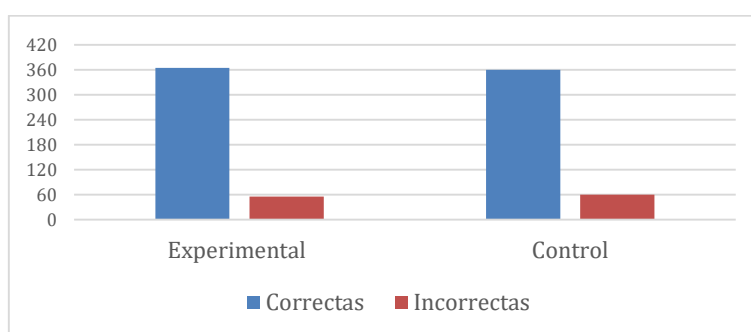
9.4.2 Contraste de la POSPRUEBA

El resultado de la Posprueba del Grupo Experimental es de 365 respuestas correctas de un total de 420, lo que equivale al 86,9% de acierto, frente al Grupo de Control que obtuvo 360 respuestas correctas, correspondiente al 85,7% de acierto. De manera que, hay una diferencia general de cinco respuestas correctas a favor del Grupo Experimental que no resultan significativas, puesto que equivalen a un 1,1% de mayor acierto. En cuanto al desacierto en la Posprueba, el Grupo Experimental respondió

incorrectamente un 13% de la prueba; y el Grupo de Control desacertó en un 14,3% de la prueba.

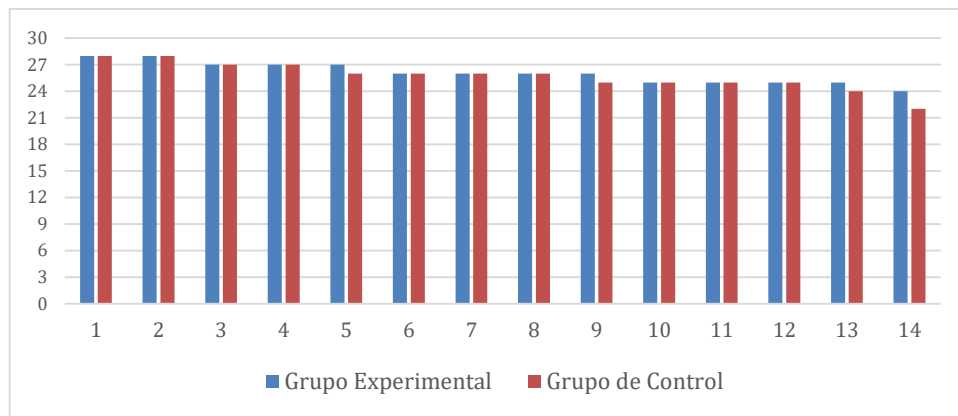
Aunque notamos una pequeña ventaja en los resultados generales del Grupo Experimental, la cantidad de respuestas acertadas y los porcentajes son bastante cercanos entre ellos. Es decir, el desarrollo de la competencia en Lectura Crítica es similar en los dos grupos.

Figura 117. Contraste - Resultados de las Pospruebas



Los resultados individuales en el contraste de la Posprueba de los dos Grupos se organizaron atendiendo a criterios de los máximos y los mínimos para una comparación más adecuada. Así, se encontró una correspondencia de una respuesta correcta en cinco casos entre estudiantes con resultados similares en el Grupo Experimental y en el Grupo de Control. Los estudiantes del Grupo Experimental se ubican entre el 80% y el 93,3% de acierto en la prueba y los del Grupo de Control entre 73,3% y 93,3% de la prueba. Los resultados máximos del Grupo Experimental son de 27 respuestas correctas de 30 preguntas y los mínimos de 20 respuestas correctas. En el Grupo de Control los resultados máximos son de 28 respuestas correctas de 30 preguntas y el mínimo es de 22 respuestas correctas. La diferencia es que en el Grupo Experimental hay cuatro estudiantes con mayor acierto: tres con una respuesta más y uno dos respuestas más.

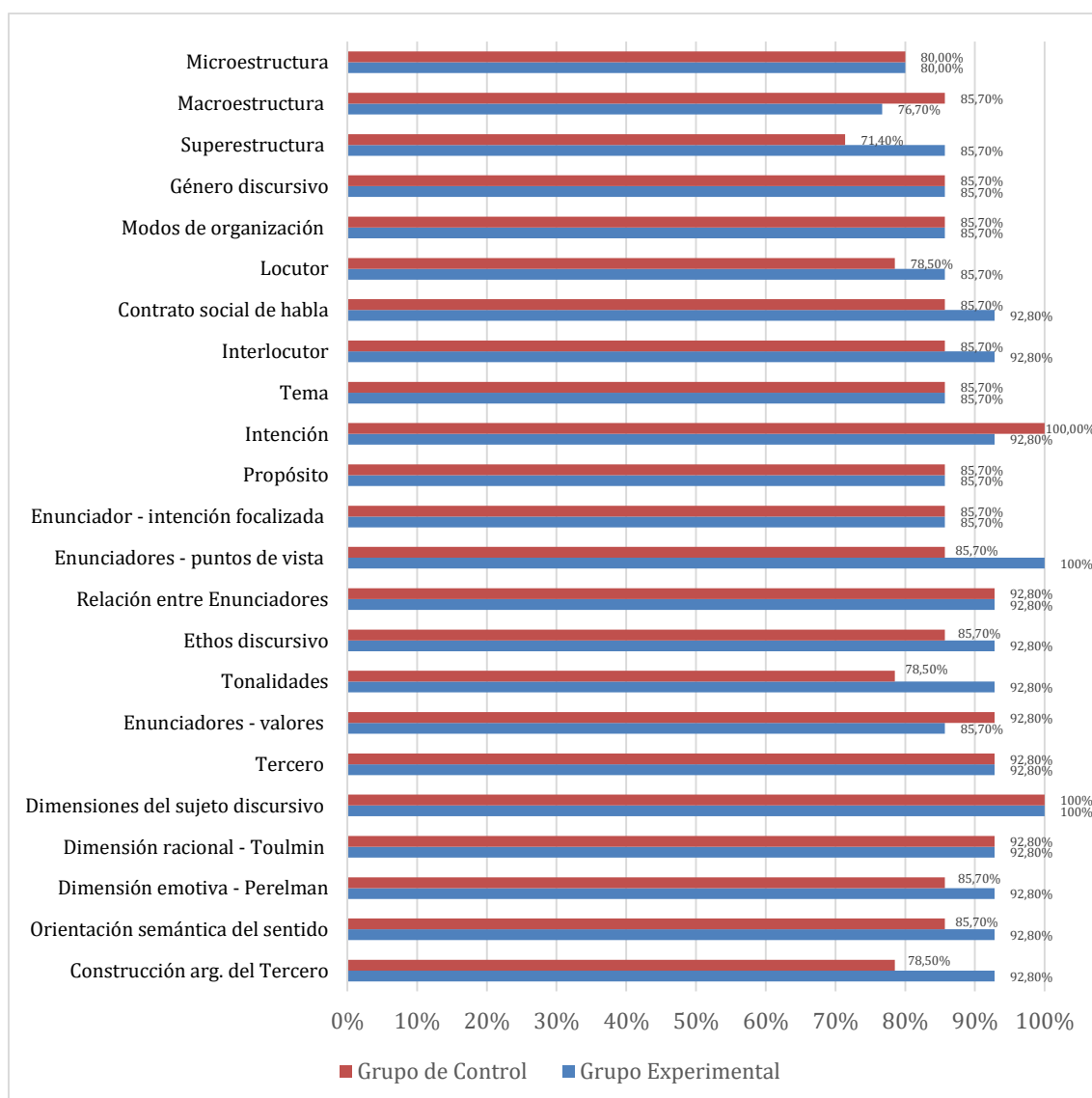
Figura 118. Resultados generales por estudiante



Los resultados de las categorías de análisis en la Posprueba muestran un crecimiento significativo de los dos Grupos en todos los Niveles. Encontramos que en el Grupo Experimental los mínimos están en 76,7% de acierto y los máximos llegan al 100% de acierto. En contraste, en el Grupo de Control los mínimos están en el 71,4% de acierto y los máximos alcanzan el 100% de acierto. Se evidencia una tendencia a la homogenización de los resultados y a que el Grupo de Experimental obtenga mayores ventajas de acierto en algunas categorías.

En la Figura 119 podemos observar los resultados en las categorías de análisis de la Posprueba. Es evidente que en algunas categorías hay variaciones porcentuales entre los resultados de los Grupos, que hemos clasificado así: Muy alta, mayores a 51% (8 o más respuestas de diferencia), Alta, entre el 31% y 50% (5 a 7 repuestas de diferencia), Media, entre el 16% y el 30% (3 a 4 respuestas de diferencia), y Baja, entre 1% y 15% (1 o 2 respuestas de diferencia); al llegar a 0% se considera que hay igualdad.

Figura 119. Resultados generales por categorías de análisis



En cuanto a las variaciones, no encontramos ninguna que sea Muy alta, Alta o Media. En la variación Baja se encuentran las siguientes categorías con su respectiva diferencia porcentual: la Macroestructura (9%), la Superestructura (14,3%), el Locutor (7,1%), el Contrato social de habla (7,1%), el Interlocutor (7,1%), la Intención (7,1%), los Enunciadores – puntos de vista (14,3%), los Enunciadores – valores (7,1%), el Ethos discursivo (7,1%), las Tonalidades (14,3%), la Dimensión emotiva de la argumentación (7,1%), la Orientación semántica del sentido (7,1%) y la Construcción argumentativa del Tercero (14,3%). En cuanto a las categorías que tuvieron el mismo resultado (0% de

diferencia) entre los grupos están: la Microestructura, el Género Discursivo, los Modos de Organización, el Tema, el Propósito, el Enunciador – intención focalizada, la Relación entre enunciadores, el Tercero, las Dimensiones del sujeto discursivo y la Dimensión racional de la argumentación. De manera que, en la mayoría de las categorías, el Grupo Experimental y el Grupo de Control tienen resultados iguales o similares, con una variación muy baja entre los resultados.

De manera que, los resultados generales por categorías muestran que los estudiantes desarrollaron su capacidad de Lectura Crítica por la Intervención Pedagógica, tanto en la que se integraron los OVA como en aquella que no se integraron.

- En cuanto al origen educativo y su carácter público o privado, analizado como una variable de control que, relacionada con otros factores, lograba una influencia variable en los resultados de las Prepruebas, no resulta determinante en las Pospruebas. En estas últimas, los resultados entre los egresados de las instituciones públicas y las privadas son muy cercanos en los dos Grupos. De igual manera, el tiempo de duración en la institución educativa no es un factor determinante en los resultados finales.

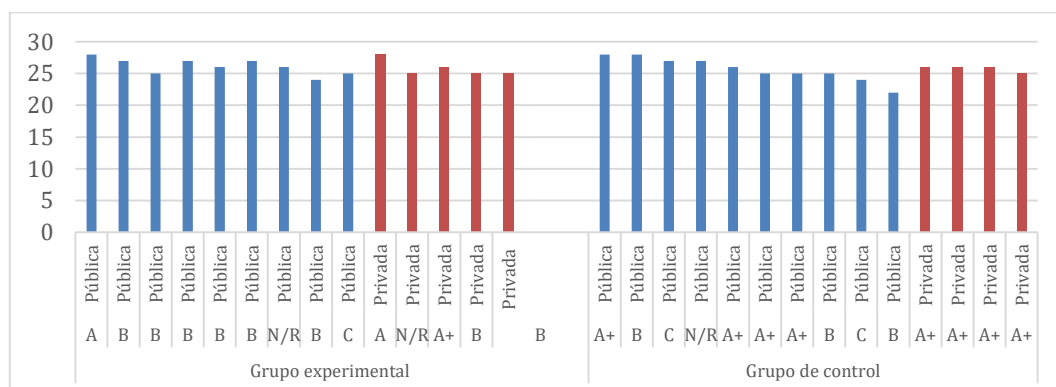
Así, por ejemplo, en el Grupo Experimental, una estudiante de egresada de 11 años de una institución de educación privada de una categoría A y una de categoría N/R, presentan resultados superiores a una estudiante egresada 11 años de una institución privada de categoría A+; o una estudiante de 11 años de formación en una institución pública de categoría B tiene los mismos resultados que una estudiante egresada de 11 años de formación de una institución pública de igual categoría: 25 respuestas correctas. Igualmente, en el Grupo de Control, se observa que dos de los estudiantes egresados de instituciones públicas de categoría B obtuvieron 25 respuestas correctas, con la diferencia de que uno de ellos estuvo 11 años en la educación pública y el otro tan solo un año.

Aunque es claro que la Intervención Pedagógica en los Grupos es diferente porque en uno de ellos se integra el uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje, si se analizan en conjunto los resultados de los dos Grupos se observa que la variable del origen educativo, con sus distintos factores, no es determinante en el nivel de acierto de los estudiantes: se encuentran diferencias entre pares que comparten una educación de 11 años en educación pública o privada, egresados de una misma institución educativa y con la misma categoría dada por el ICFES según los resultados de las Pruebas Saber 11.

El otro factor que se consideró en el análisis de la Preprueba como influyente en esta variable fue el de la orientación en la enseñanza del lenguaje recibida por los estudiantes en su educación básica, secundaria y media. Sin embargo, podemos decir que en el caso de la Posprueba este factor no es determinante porque los resultados de los estudiantes en el Grupo Experimental no llegan a una diferencia del 15% en el nivel de acierto y en el Grupo de Control en ningún caso superan el 20% de diferencia en el nivel de acierto.

De tal manera que, esta variable no va a ser considerada como determinante a lo largo del análisis del Contraste entre los resultados de la Posprueba del Grupo Experimental y los del Grupo de Control.

Figura 120. Resultados generales por educación de egreso

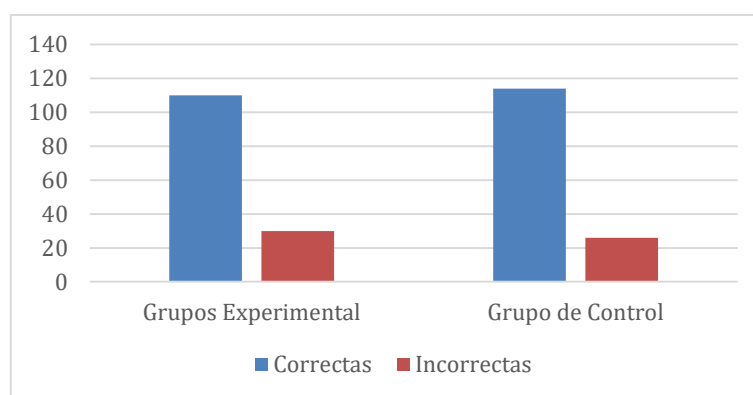


9.4.2.1 Nivel 1 – Textualidad

En este Nivel, los estudiantes del Grupo Experimental respondieron acertadamente 110 preguntas, es decir, el equivalente al 78,5% de acierto; frente a los estudiantes del Grupo de Control que tuvieron 114 respuestas correctas, correspondiente al 81,4% de acierto. Es decir, que hay una diferencia en el nivel de acierto entre los grupos de 4 respuestas acertadas, que equivalen al 2,8% de la prueba. Como se evidencia, el resultado entre los dos Grupos es muy parecido, solo hay una pequeña diferencia de ventaja del Grupo de Control con respecto al Grupo Experimental.

Al tiempo, se puede observar en los resultados generales, los estudiantes en ambos Grupos lograron, tras la Intervención Pedagógica con y sin OVA, un desarrollo sobresaliente en el Nivel 1 de Textualidad.

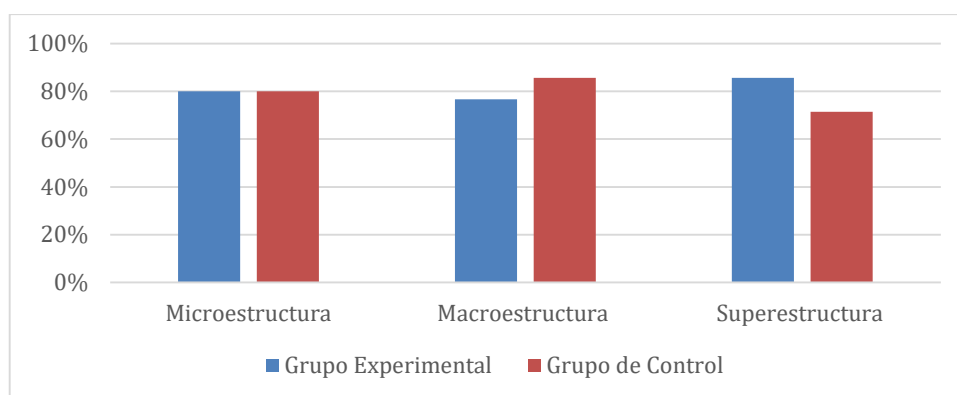
Figura 121. Nivel 1 - Respuestas Grupales



Como se puede observar en la Figura 122, la Microestructura tiene un resultado igual en el Grupo Experimental y en el Grupo de Control, en la Macroestructura el Grupo de Control logra una ventaja del 9% de acierto, y en la Superestructura el Grupo Experimental obtiene una ventaja de 14,2% de acierto.

En todas las categorías los dos Grupos superan el 70% de acierto y logran llegar hasta el 85,7%, lo que demuestra que se logró un conocimiento suficiente en las categorías de este nivel de lectura. Es importante advertir, como se describe en las clases de la Intervención Pedagógica con y sin OVA, que se dedicaron tan solo tres clases para el desarrollo de la comprensión de este Nivel debido a que, si bien se considera importante su desarrollo para alcanzar buenos resultados en los otros niveles, no es el eje central de una propuesta pedagógica que busque desarrollar la lectura crítica. El aumento de los buenos resultados en este Nivel de la prueba en un tiempo corto se puede explicar por el tipo de propuesta de intervención pedagógica y la formación educativa previa que los estudiantes han recibido en sus instituciones de procedencia, en la que, de forma general, se trabajan estas categorías, lo cual, facilita la comprensión del tema y su identificación.

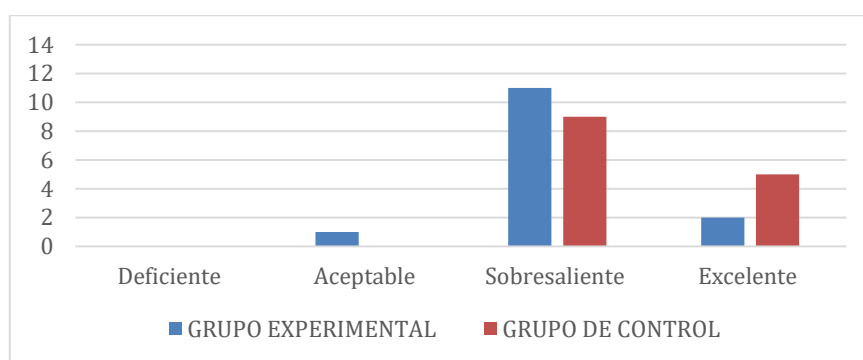
Figura 122. Nivel 1 - Resultados grupales por categorías



Con respecto a los resultados grupales y las calificaciones, se observa que los dos Grupos se ubican mayoritariamente en un resultado Sobresaliente y Excelente; tan solo una estudiante del Grupo Experimental obtuvo una calificación Aceptable. Llama la atención la cercanía de estos resultados y demuestra que, al menos en este Nivel, las variables que influyeron en el resultado de la prueba inicial no son determinantes para los resultados de la prueba final.

Al revisar los resultados individuales, encontramos que dos estudiantes, uno del Grupo Experimental y otro del Grupo de Control, logran el 100% de acierto en la Posprueba. En el Grupo Experimental, los otros estudiantes se ubican entre nueve y seis respuestas correctas, es decir, entre 60% y 90% de acierto; y en el Grupo de Control, los demás estudiantes se ubican entre 70% y 90% de acierto. En 10 de 14 estudiantes de los dos Grupos se presenta una igualdad en los resultados, lo cual demuestra que hay una tendencia lograda por la Intervención Pedagógica con y sin OVA en el aumento de los resultados y en nivelar las condiciones de conocimiento y aplicación de estas categorías de análisis.

Figura 123. Nivel 1 – Calificaciones grupales



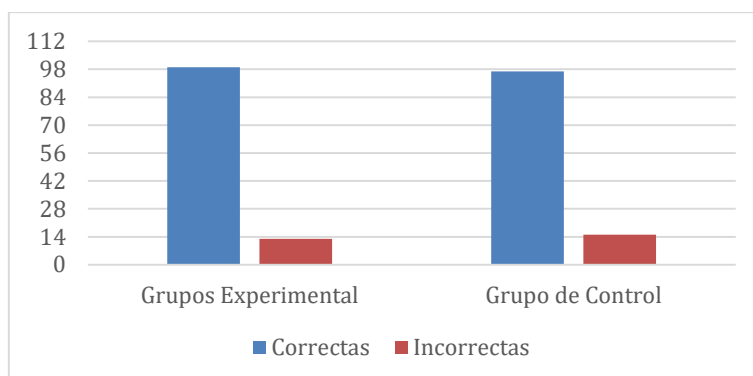
9.4.2.2 Nivel 2 – Géneros Discursivos y Situación de Comunicación

En ese Nivel se evaluó el Género Discursivo y Situación de Comunicación. De las 112 respuestas obtenidas en la Posprueba, 99 fueron correctas en el Grupo Experimental, es decir, el 88,3% de acierto, y 97 fueron correctas en el Grupo de Control, equivalente al 86,6% de acierto. De tal forma que, solo hay una diferencia de dos preguntas que equivalen al 1,7% de acierto.

En los dos Grupos hubo un resultado superior al 86% de acierto, lo cual muestra que a partir de la Intervención Pedagógica se logró una muy buena comprensión del

Género Discursivo, el Contrato de habla, los Modos de organización y la Situación de comunicación que se configura en los discursos.

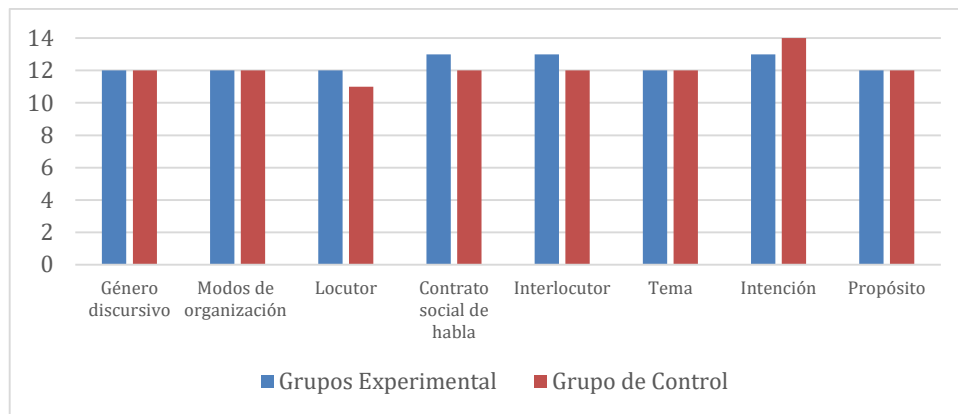
Figura 124. Nivel 2 - Resultados Grupales



Los resultados por categorías, entre el Grupo Experimental y el Grupo de Control, muestran igualdad en cuanto al Género Discursivo, los Modos de Organización, el Tema y el Propósito, y una cercanía alta (1 a 2 respuestas de diferencia) en la identificación del Locutor, el Contrato social de habla, el Interlocutor y la Intención. En el Grupo Experimental el porcentaje de acierto está entre el 85,7% y el 92,8% y en el Grupo de Control el porcentaje de acierto está entre el 78,5% y el 100%. Estos resultados muestran que los estudiantes logran una comprensión discursiva satisfactoria.

El Grupo Experimental presenta un leve resultado por encima del Grupo de Control, al tener tres preguntas en las que lo aventaja por una respuesta correcta, mientras que el Grupo de control solo en una categoría es superior al Grupo Experimental, con una respuesta correcta de más. El Grupo Experimental se ubica por encima en las categorías de Locutor, Contrato social de habla e Interlocutor, mientras que, el Grupo de Control se ubica por encima en la categoría de Intención.

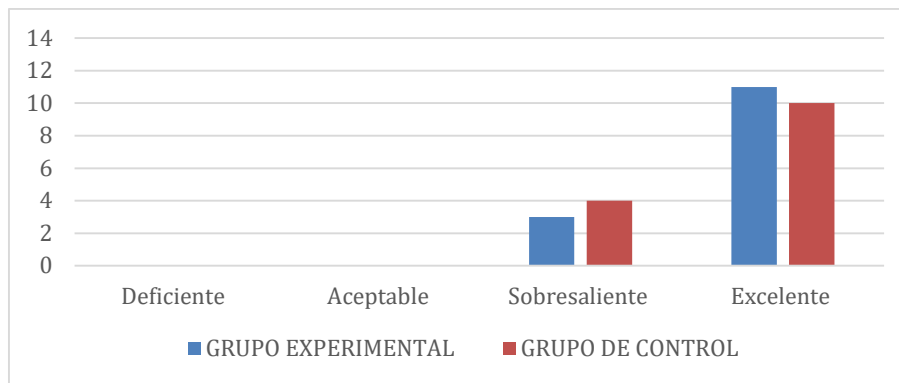
Figura 125. Nivel 2 - Resultados grupales por categoría



De acuerdo con el sistema de evaluación establecido, en la Posprueba se encontró que en el Grupo Experimental hubo 11 estudiantes con resultados Excelentes y en el Grupo de Control hubo 10 estudiantes con resultados Excelentes (7 – 8 respuestas correctas), que el Grupo Experimental tuvo tres estudiantes Sobresalientes y el Grupo de Control tuvo cuatro estudiantes con resultados Sobresalientes (5 – 6 repuestas correctas), no hubo ningún estudiante con resultados Aceptables (3 -4 respuestas correctas) ni tampoco Deficientes (0 – 2 respuestas correctas).

Organizados los resultados en orden descendente, según la cantidad de respuestas correctas de los estudiantes, se evidencia que los dos Grupos tienen rendimientos muy similares en este Nivel, algunos son de igualdad, otros de diferencias cercanas de una sola pregunta. En el Grupo Experimental la diferencia entre el máximo y mínimo es de tres preguntas de acierto, mientras que, en el Grupo de Control la diferencias entre el máximo y el mínimo es de cuatro preguntas de acierto. De tal manera que, hay una ventaja de acierto en el Grupo Experimental.

Figura 126. Nivel 2 – Calificaciones grupales

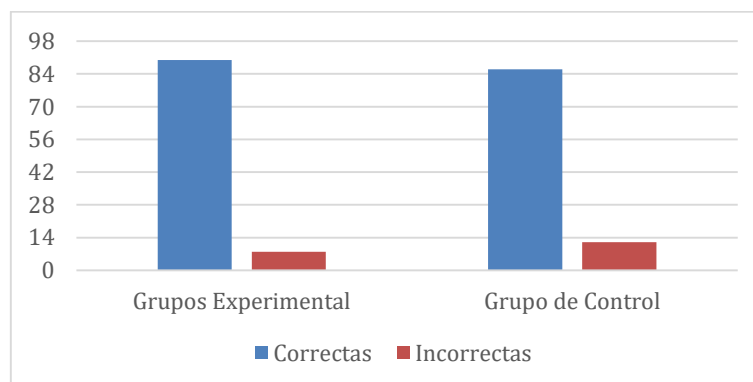


9.4.2.3 Nivel 3 – Situación de Enunciación

En el Nivel 3 se evaluó la Situación de Enunciación a través de siete preguntas sobre el texto de análisis dado a los estudiantes. En cada grupo se obtuvieron 98 respuestas. En el Grupo Experimental se alcanzaron 90 respuestas correctas, equivalentes al 91,8% de acierto y en el Grupo de Control se lograron 86 repuestas correctas, equivalentes al 87,7% de acierto. Es decir, hay un 4,1% de diferencia entre el nivel de acierto de los dos grupos.

Como se observa en la Figura 127, los dos Grupos logran estar en o por encima de 86 respuestas correctas, es decir que superan el 87% de acierto. Es decir que, se logra una comprensión analítica del funcionamiento del Nivel Enunciativo en los discursos.

Figura 127. Nivel 3 - Resultados Grupales

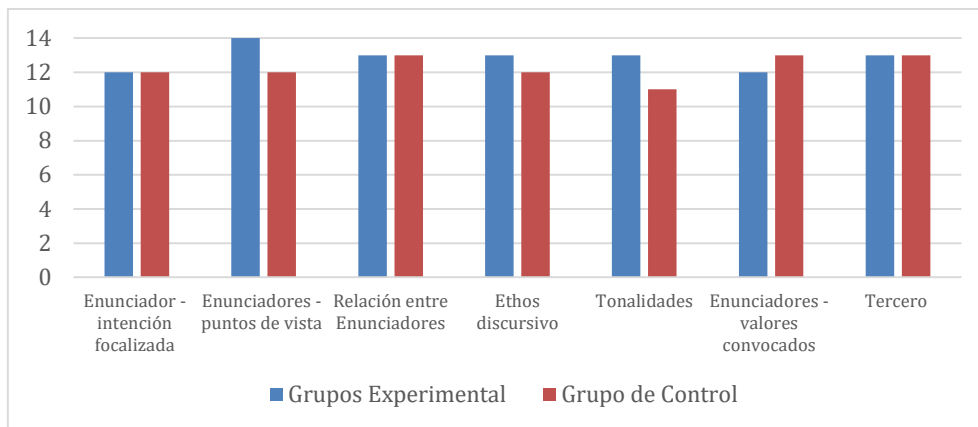


Los resultados por categoría entre el Grupo Experimental y el Grupo de Control muestran igualdad en la categoría de Enunciador - Intención focalizada y en el Tercero; y una cercanía alta (1 a 2 respuestas de diferencia) en la identificación Enunciadores – puntos de vista, la Relación entre Enunciadores, Ethos discursivo y de Tonalidades y de los Enunciadores - valores convocados. De tal forma que, predomina una tendencia de cercanía alta entre las respuestas de los dos grupos.

En cuanto a las categorías, los puntajes máximos del Grupo Experimental está en la identificación Enunciadores – puntos de vista, con un 100% de acierto. En el Grupo de control, está repartido entre Relación entre Enunciadores, Enunciadores - valores convocados y el Tercero, con 92,8% de acierto. Los puntajes mínimos para el Grupo Experimental están en la categoría de Enunciador – intención focalizada y de Enunciadores – valores convocados, cada una con 85,7% de acierto; y en el caso del Grupo de Control, el puntaje mínimo se encuentra en la categoría de Tonalidades, con 78,5% de acierto. De manera que, al igual que en el nivel anterior, el Grupo Experimental logra un leve ascenso en los resultados en las categorías del Nivel Enunciativo.

Lo anterior muestra que los Grupos llegan a un nivel de lectura que les permite entender la construcción de la credibilidad al interior de los discursos, dilucidar con claridad los puntos de vista que hay frente a un tema, las relaciones de fuerza que se construyen a nivel discursivo, las imágenes de los sujetos discursivos, la polifonía presente en el texto y la configuración del sentido.

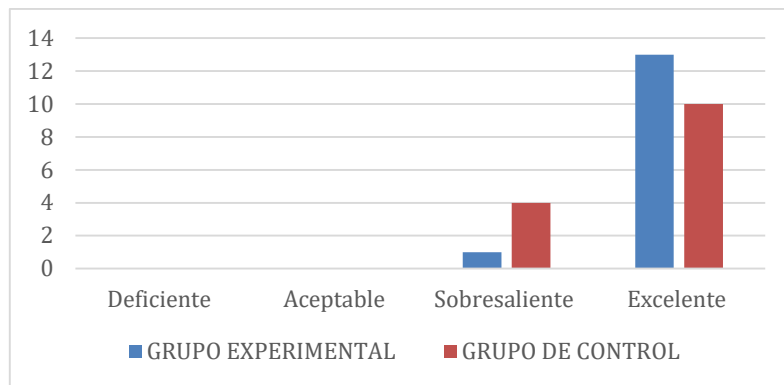
Figura 128. Nivel 3 - Resultados grupales por categoría



En cuanto a los resultados individuales en este Nivel, encontramos que, de acuerdo con el sistema de evaluación establecido, en la Posprueba el Grupo Experimental tiene 13 estudiantes con un resultado Excelente y el Grupo de Control tiene 10 estudiantes con resultados Excelentes (6 – 7 respuestas correctas), en el Grupo Experimental se encuentra una estudiante con resultado Sobresaliente y en el Grupo de Control hay cuatro estudiantes con resultados Sobresalientes (4 – 5 repuestas correctas), no hay ningún estudiante con resultado Aceptable (3 respuestas correctas) y ningún estudiante obtiene una nota Deficiente (0 – 2 respuestas correctas).

Tras la Intervención Pedagógica con el uso de OVA, el Grupo Experimental logra tener a siete estudiantes con 100% de acierto, a seis estudiantes con 85,7% de acierto y a una estudiante con 71,4% de acierto. En contraste, el Grupo de Control tras la Intervención Pedagógica sin OVA, tiene a seis estudiantes con 100% de acierto, cuatro con 85,7% de acierto y cuatro con 71,4% de acierto. Es decir que, al igualar los resultados entre estudiantes, hay cuatro del Grupo Experimental que superan a los del Grupo de Control.

Figura 129. Nivel 3 – Calificaciones grupales

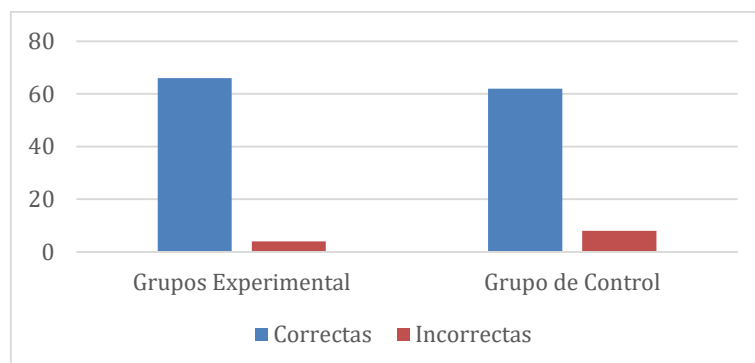


9.4.2.4 Nivel 4 – Argumentación

En este Nivel se evaluó la Argumentación por medio de cinco preguntas. En cada grupo se aplicó una Posprueba en la que se obtuvo 70 respuestas. En el Grupo Experimental se alcanzaron 66 correctas, equivalentes al 94,2% de acierto, y en el Grupo de Control se lograron 62 correctas, correspondientes al 88,5% de acierto. Es decir, hay una respuesta de diferencia entre los dos grupos, lo que corresponde a un 5,6%; la mayor diferencia de todos los Niveles analizados en este contraste.

Como se observa en la Figura 130, los dos Grupos tienen 62 o más respuestas correctas, de tal forma que logran superar el 88% de acierto. Lo cual quiere decir que logran una comprensión analítica del funcionamiento del Nivel Argumentativo.

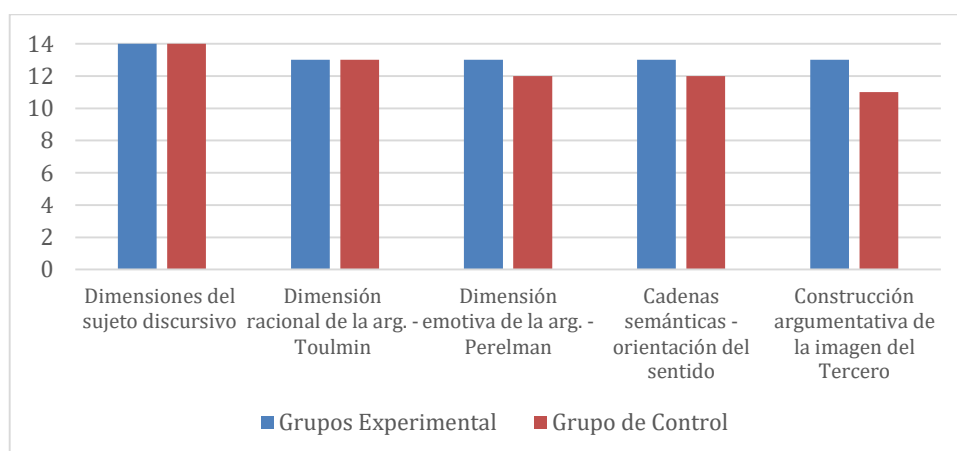
Figura 130. Nivel 4 - Resultados Grupales



Los resultados por categoría entre el Grupo Experimental y el Grupo de Control muestran que hubo igualdad en la identificación de las Dimensiones del sujeto discursivo y en la Dimensión racional de la argumentación. En las otras categorías hubo una cercanía alta (1 a 2 respuestas de diferencia), con una leve ventaja del Grupo Experimental: Dimensión emotiva de la argumentación (una respuesta correcta de diferencia), Cadenas semánticas - orientación del sentido (una respuesta correcta de diferencia) y Construcción argumentativa de la imagen del Tercero (dos respuestas correctas de diferencia).

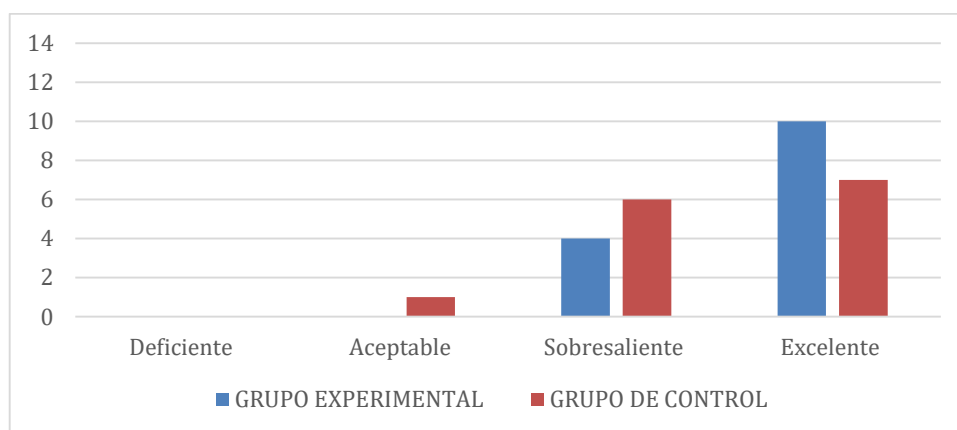
En cuanto a las categorías con los máximos en los resultados, encontramos que el Grupo Experimental y en el Grupo de Control se tiene un resultado 100% de acierto en la identificación de las Dimensiones del sujeto discursivo. Los mínimos del Grupo Experimental son en el resto de las categorías con un 92,8% de acierto. El mínimo en el Grupo de Control es en la Construcción argumentativa de la imagen del Tercero con un 78,5% de acierto. De manera que, se demuestra que los estudiantes de los dos Grupos comprenden analíticamente y leen críticamente las categorías de la construcción argumentativa en los discursos, con mayor acierto en el Grupo Experimental.

Figura 131. Nivel 4 - Resultados grupales por categoría



De acuerdo con el sistema de evaluación establecido en este Nivel, en el Contraste de las Pospruebas, se encuentra que en el Grupo Experimental 10 estudiantes logran un resultado Excelente, mientras que, en el Grupo de Control seis estudiantes tienen un resultado Excelente (5 respuestas correctas); en el Grupo Experimental cuatro estudiantes obtienen un resultado Sobresaliente a diferencia del Grupo de Control en el que seis estudiantes logran un resultado Sobresaliente (4 repuestas correctas), en Grupo Experimental ningún estudiante tiene un resultado Aceptable a diferencia del Grupo de Control en el que un estudiante tiene un resultado Aceptable (3 respuestas correctas); y en ninguno de los Grupos hay un resultado Deficiente (0 – 2 respuestas correctas). Es decir que, la mayoría de los estudiantes logra un nivel entre Excelente y Sobresaliente en la comprensión y análisis en la construcción argumentativa en el discurso, con una ventaja, como en los dos Niveles anteriores, por parte del Grupo Experimental.

Figura 132. Nivel 4 – Calificaciones grupales



9.4.3 CONTRASTE GENERAL DE LOS RESULTADOS DE LA PREPRUEBA

En este apartado se presenta el Contraste General entre los resultados de la Preprueba del Grupo Experimental y la del Grupo de Control.

Tabla 32. Contraste General de las Prepruebas

Categoría	Aciertos	Grupo Experimental	Grupo de Control	Totales de la Prueba
General	Respuestas	156	176	420
	Porcentaje	37,1%	41,9%	100%
	Diferencia a favor		4,8%	
Nivel 1	Respuestas	61	79	140
	Porcentaje	43,5%	56,4%	100%
	Diferencia a favor		12,8%	
Nivel 2	Respuestas	38	43	112
	Porcentaje	33,9%	38,3%	100%
	Diferencia a favor		4,4%	
Nivel 3	Respuestas	34	30	98
	Porcentaje	34,6%	30,6%	100%
	Diferencia a favor	3,9%		
Nivel 4	Respuestas	23	24	70
	Porcentaje	32,8%	34,2%	100%
	Diferencia a favor		1,4%	

9.4.4 CONTRASTE GENERAL DE LOS RESULTADOS DE LA POSPRUEBA

En este apartado se presenta el Contraste General entre los resultados de la Posprueba del Grupo Experimental y la del Grupo de Control.

Tabla 33. Contraste General de las Pospruebas

Categoría	Aciertos	Grupo Experimental	Grupo de Control	Totales de la Prueba
General	Respuestas	365	360	420
	Porcentaje	86,9%	85,7%	100%
	Diferencia a favor	1,1%		
Nivel 1	Respuestas	110	114	140
	Porcentaje	78,5%	81,4%	100%
	Diferencia a favor		2,8%	
Nivel 2	Respuestas	99	97	112
	Porcentaje	88,3%	86,6%	100%
	Diferencia a favor	1,7%		
Nivel 3	Respuestas	90	86	98
	Porcentaje	91,8%	87,7%	100%
	Diferencia a favor	4,1%		
Nivel 4	Respuestas	66	62	70
	Porcentaje	94,2%	88,5%	100%
	Diferencia a favor	5,6%		

9.5 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS OVA EN LECTURA CRÍTICA

A continuación, se presentan los resultados del Cuestionario de evaluación de los OVA en Lectura Crítica que se aplicó al Grupo Experimental al final de la Intervención Pedagógica con el propósito de identificar, a partir de la experiencia de los estudiantes, el papel de los OVA en el aprendizaje de la Lectura Crítica.

Además de las respuestas de selección múltiple en esta sesión se incluyen los comentarios que los estudiantes hicieron con respecto a las categorías evaluadas.

9.5.1. COHERENCIA, SUFICIENCIA Y ADECUACIÓN DE LOS OVA

9.5.1.1 Temas, Contenidos y Actividades

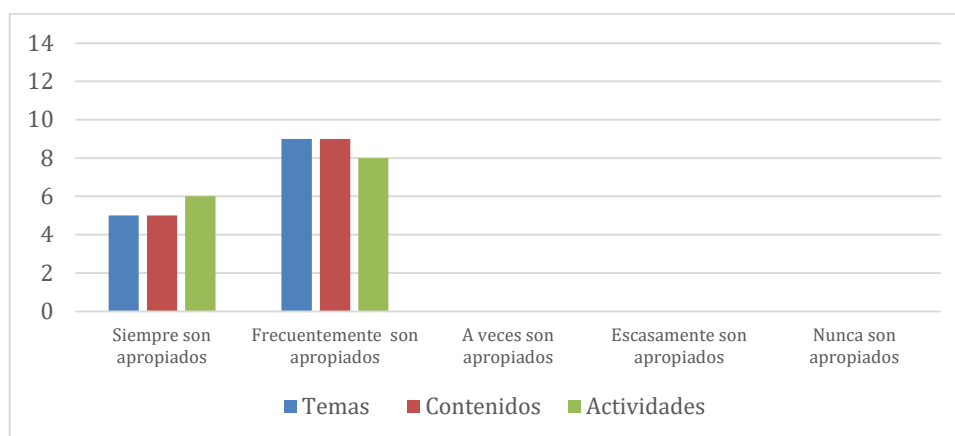
En esta primera parte se indagó sobre los Temas, los Contenidos y las Actividades. Los resultados muestran qué tan apropiado consideran los estudiantes la propuesta de estos aspectos en los OVA de Lectura Crítica. Como se observa, en todos los casos las respuestas mayoritarias son “Frecuentemente son apropiados” seguidas de la respuesta “Siempre son apropiados”.

Los comentarios que se registran son los siguientes

- Estudiante 1: “Los temas, contenidos y actividades son apropiados porque retoman elementos que no sabemos o que se nos ha olvidado. Refuerza el pensar y reflexionar.”
- Estudiante 2: “Ayuda a comprender de una manera fácil los temas que se desarrollan y las explicaciones que ayudan a apropiarse los contenidos.”
- Estudiante 3: “Las actividades explican los temas propuestos, pero podría haber más información teórica.”

- Estudiante 4: “Los tres son apropiados para una buena comprensión de la lectura.”
- Estudiante 5: “Muy buenos los temas y contenidos, ya que nos ayudan a familiarizarnos y entender el tema desde una perspectiva sencilla.”

Figura 133. Temas, contenidos y actividades



9.5.1.2 Coherencia entre el tema, los objetivos y las actividades

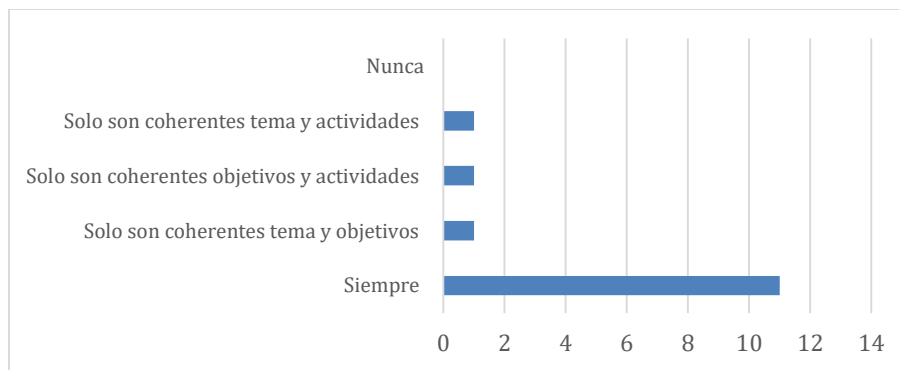
En cuanto a la coherencia entre el tema, los objetivos y las actividades que se presentan en el OVA, la mayoría de los estudiantes consideran que siempre hay coherencia entre los tres, un estudiante respondió que solo son coherentes los temas y los objetivos, otro dijo que solo son coherentes los objetivos y las actividades, y uno más considera que solo son coherentes el tema y las actividades. Es decir que, en general se identifica coherencia al interior de los OVA, así sea en dos aspectos, aunque la mayoría considera que los tres aspectos mencionados son coherentes.

Los comentarios de los estudiantes al respecto son:

- Estudiante 1: “Se observa siempre la relación y coherencia entre los elementos.”
- Estudiante 2: “El contenido no se sale del tema, ni se dispersa.”

- Estudiante 3: “Siempre veo relación entre el tema, objetivos y actividades.”

Figura 134. Coherencia: tema, objetivos y actividades



9.5.1.3 Coherencia entre los contenidos y los objetivos

En cuanto a la coherencia entre los contenidos y los objetivos del OVA (Figura 135), la mayoría de los estudiantes encontró que es frecuente, tan solo un estudiante considera que siempre se logra. Los comentarios ayudan a comprender las respuestas:

- Estudiante 1: “El contenido a veces es escaso y por eso es muy importante los anexos.”
- Estudiante 2: “El contenido es el necesario, pero se necesita que el profesor lo refuerce en clases.”
- Estudiante 3: “El contenido fue relevante con los temas vistos en clase, fue un apoyo bastante didáctico para aplicar los temas.”
- Estudiante 4: “El contenido es corto, el profesor lo hace mayor.”
- Estudiante 5: “El contenido es bueno, pero falta que sea más.”

De tal forma que, los estudiantes consideran que el contenido del OVA es bueno, pero no es suficiente para lograr los objetivos. Se evidencia en las respuestas que

los estudiantes requieren de la explicación y la interacción pedagógica con el profesor en la clase para completar lo que han visto en el OVA.

9.5.1.4 Coherencia entre los textos explicativos, el tema y los objetivos

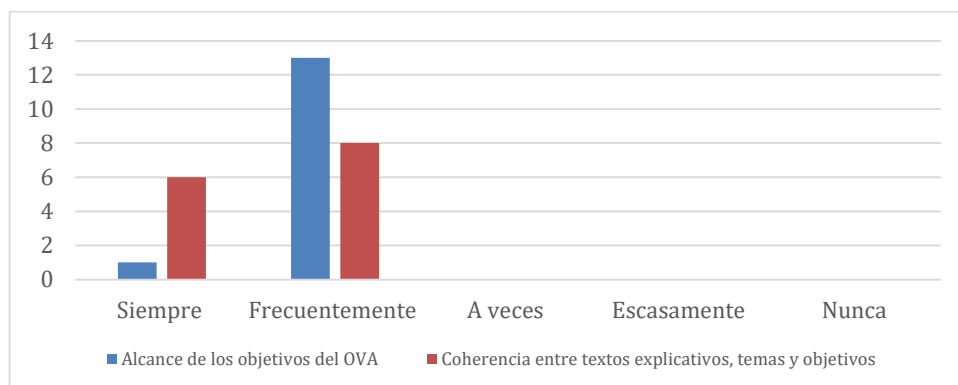
En cuanto a la coherencia entre los textos explicativos, el tema y los objetivos (Figura 135), la mayoría de los estudiantes considera que se da de forma frecuente y los otros consideran que siempre se logra.

Los comentarios son los siguientes:

- Estudiante 1: “Los textos de explicación se deben complementar con explicación del profesor”.
- Estudiante 2: “En los textos explicativos se aprende del tema, pero se refuerza y entiende en la clase”.
- Estudiante 3: “Los objetivos están acordes y hay coherencia en lo que se plantea al inicio y lo que se desarrolla en los textos.”

Como se puede evidenciar, se refuerza la idea de que hay coherencia pero que se requiere la explicación adicional en la clase para poder completar la relación con los objetivos. Es decir que, a los estudiantes no les basta con los textos explicativos de los OVA.

Figura 135. Alcance y coherencia interna



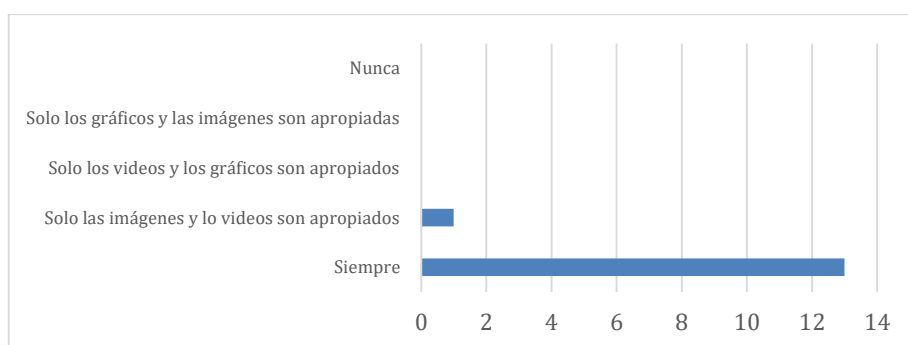
9.5.1.5 Imágenes, videos y gráficos

Con respecto a las imágenes, los videos y los gráficos de los OVA, los estudiantes respondieron, en su gran mayoría, que siempre los encuentran apropiados.

Los comentarios son los siguientes:

- Estudiante 1: “Los gráficos y las imágenes junto con los videos ayudan a esclarecer la temática y ejemplificar lo dicho.”
- Estudiante 2: “Se utilizan imágenes, gráficos y videos que se relacionan con la temática y eso la hace mucho más entendible.”
- Estudiante 3: “Son didácticos y se enfocan en las temáticas.”

Figura 136. Apropriadas: imágenes, videos y gráficos



9.5.1.6 Utilidad de las ayudas y los ejemplos

En cuanto a la utilidad de las ayudas y los ejemplos (Figura 137), los estudiantes en su mayoría consideran que siempre cumplen una función importante para la comprensión y los otros consideran que son útiles frecuentemente.

Los comentarios al respecto son:

- Estudiante 1: “Las ayudas y los ejemplos ayudan a comprender.”
- Estudiante 2: “Son ayudas adecuadas y ejemplos muy útiles.”

- Estudiante 3: “Deberían haber más, no obstante, sí proporcionan comprensión.”
- Estudiante 4: “En cada OVA se presenta una serie de ayudas relacionadas con la temática y si te equivocas hay explicaciones con la razón”. (retroalimentación)
- Estudiante 5: “Tienen ayudas que amplían la información.”

9.5.1.7 Las fuentes de información

En cuanto a las fuentes de información que se presentan en los OVA (Figura 137), la mayoría de los estudiantes consideran que siempre están presentes, otros dicen que es frecuente y uno respondió que a veces hay referencias.

Los comentarios al respecto son:

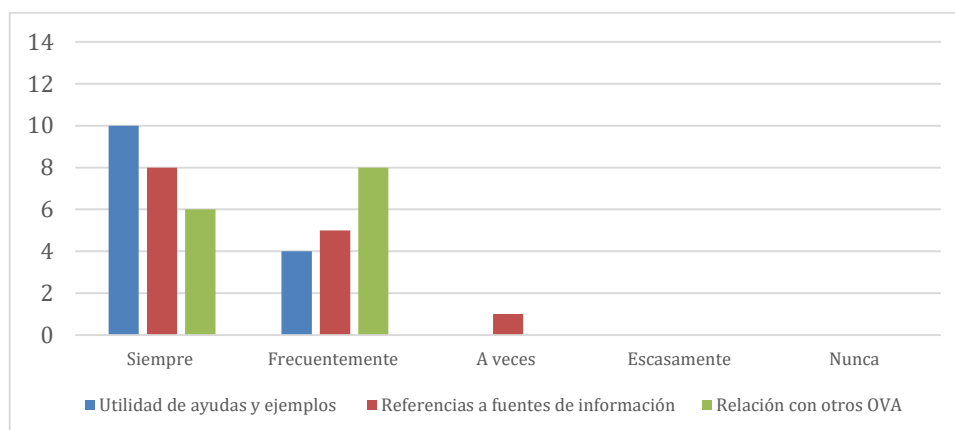
- Estudiante1: “Se presentan los enlaces que nos llevan directamente a las páginas o sitios web donde se obtuvo la información.”
- Estudiante 2: “Falta mejorar este punto ya que a veces no se encuentran las referencias de algunos temas.”

9.5.1.8 Relación entre los OVA

En cuanto a la Relación entre los OVA (Figura 137), los estudiantes respondieron que mayoritariamente es frecuente y otros consideran que siempre hay relación.

En este ítem no hay comentarios.

Figura 137. Utilidad, referencias y relacionamiento de los OVA



9.5.2 DISEÑO E INTERACTIVIDAD

En esta segunda sesión las preguntas están relacionadas con el diseño y la interactividad de los OVA.

9.5.2.1 La navegación en los OVA

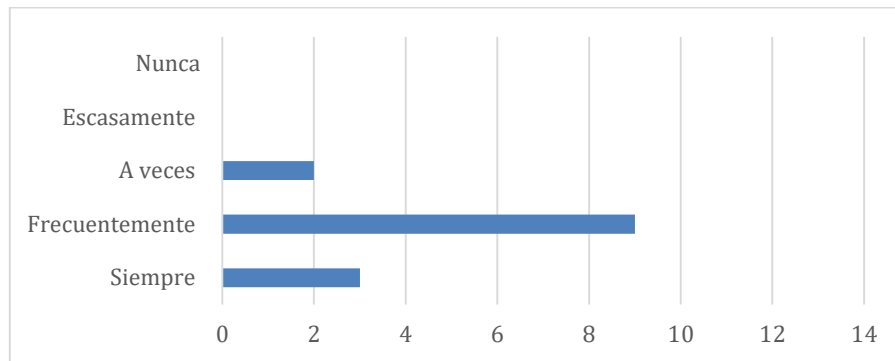
La primera pregunta indaga sobre la Navegación para saber si los estudiantes la consideran intuitiva y amigable. La mayoría respondió que es frecuente, tres respondieron que siempre y dos respondieron que a veces. Los comentarios al respecto son los siguientes:

- Estudiante 1: “Sería mejor que los OVA tengan el nombre del tema para navegar más fácil de uno a otro.”
- Estudiante 2: “Al principio no son amigables hasta que se conoce la dinámica.”
- Estudiante 3: “La navegación es fácil de manejar y se puede usar en casa.”
- Estudiante 4: “Es fácil de usar y de comprender.”

- Estudiante 5: “La navegación es fácil.”

Como se observa en los comentarios, los estudiantes consideran que la navegación es fácil y es intuitiva, tal vez, se pueden presentar algunas dificultades cuando no hay ninguna familiaridad, pero se superan rápidamente.

Figura 138. Navegación: intuitiva y amigable

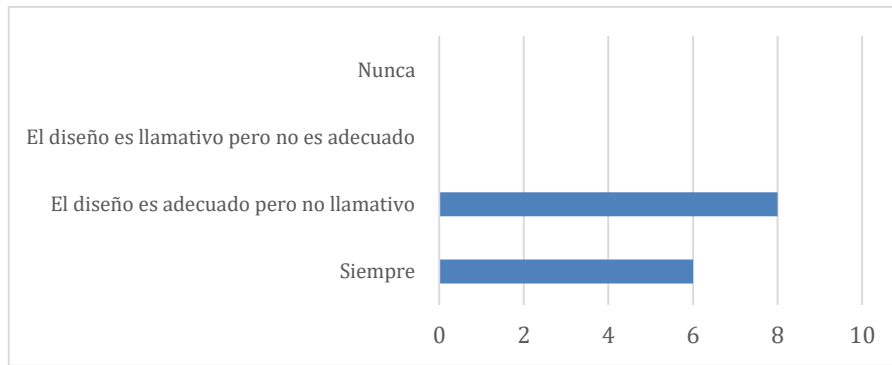


9.5.2.2 El diseño de los OVA

La mayoría de los estudiantes consideran que el diseño es adecuado, pero no es llamativo, seguidos por quienes consideran que siempre es llamativo y adecuado. Los comentarios son los siguientes:

- Estudiante 1: “Son agradables visualmente y unos son mejores que otros.”
- Estudiante 2: “El uso de imágenes caricatura hace divertida la experiencia.”
- Estudiante 3: “Es adecuado pero los últimos tienen un mejor diseño que los primeros.”
- Estudiante 4: “Es un diseño académico e ilustrativo, aunque podrían ser más dinámicos.”
- Estudiante 5: “Me gusta porque es formal y adecuado.”

Figura 139. Diseño llamativo y adecuado

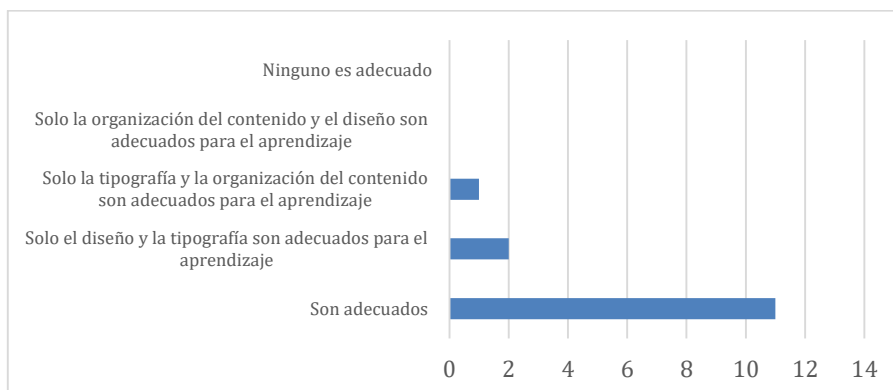


9.5.2.3 Diseño, tipografía y organización

En cuanto al diseño, tipografía y organización del contenido, la mayoría los considera adecuados, dos estudiantes solo consideran adecuados el diseño y la tipografía, y uno considera que solo la tipografía y la organización del contenido son adecuados. Los comentarios son los siguientes:

- Estudiante 1: “La organización del contenido en el OVA ayuda a ver la continuidad del tema tratado.”
- Estudiante 2: “Algunos OVA tienen una organización compleja por el tema tratado.”

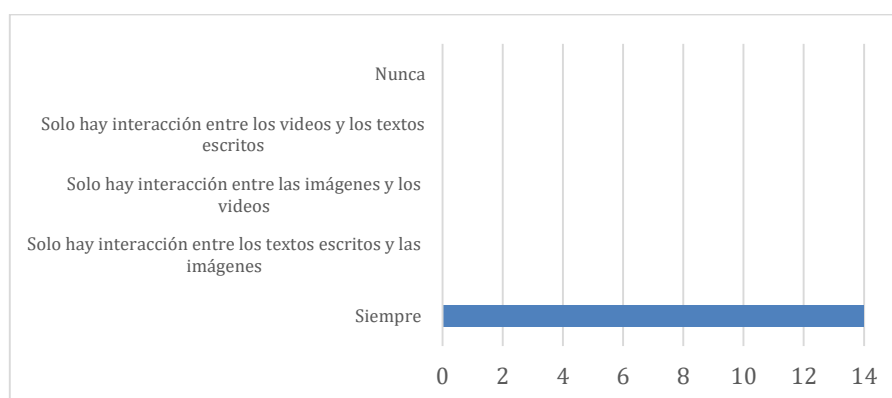
Figura 140. Diseño, topografía y organización del contenido



9.5.2.4 Interacción de los textos, las imágenes, los videos y los gráficos

En cuanto a la interacción de los textos, las imágenes, los videos y los gráficos, se puede observar que los estudiantes en su totalidad encuentran que siempre se logra. No hay comentarios al respecto.

Figura 141. Interacción: textos, imágenes, videos y gráficos



9.5.2.5 Visualización de videos, anexos y enlaces

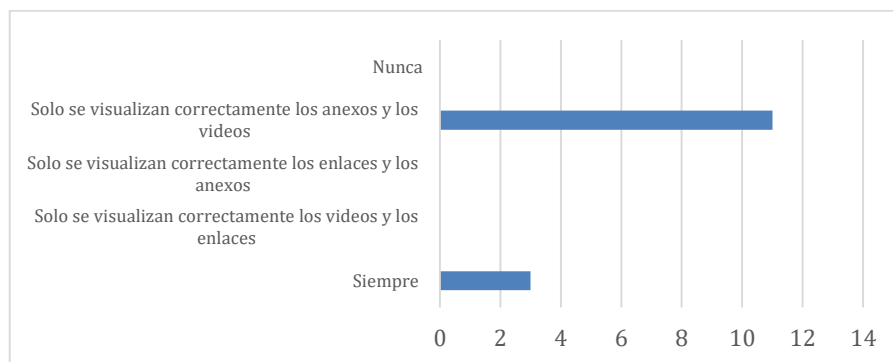
Sobre la visualización de videos, anexos y enlaces, los estudiantes respondieron en su mayoría que solo se visualizan correctamente los anexos y videos, es decir, que los enlaces a otras plataformas presentan problemas; se sabe que, especialmente, porque los contenidos los han bajado o los han restringido.

Los comentarios de los estudiantes son:

- Estudiante 1: “Los anexos deberían estar más visibles y destacados.”
- Estudiante 2: “Los anexos están escondidos.”
- Estudiante 3: “Se deben poner los anexos más visibles”
- Estudiante 4: “Los anexos deberían ser incorporados en los textos y no dejarlos sueltos porque son fundamentales para entender los contenidos del OVA que en muchas ocasiones no son suficientes.”

Llama la atención las respuestas de selección múltiple con relación a los comentarios. Se hace evidente que, cuando los estudiantes responden que se visualizan bien los anexos, hacen referencia a que abren bien los archivos pero que no hay una buena visibilización para identificar los anexos dentro de los OVA. Los comentarios en este ítem muestran la importancia que tienen los Anexos para los estudiantes y la comprensión del tema.

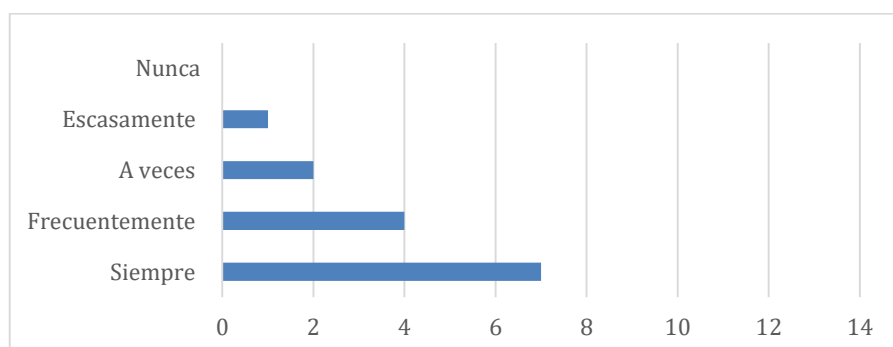
Figura 142. Visualización de vídeos, anexos y enlaces



9.5.2.6 Diseño, interfaz y motivación

En cuanto al diseño e interfaz y el nivel de motivación que logra para navegar y explorar el OVA, encontramos que la mayoría considera que siempre lo logra, cuatro considera que lo hace frecuentemente, dos dicen que a veces y uno dice que escasamente. No hay comentarios.

Figura 143. Diseño e interfaz - Nivel de motivación para navegar y explorar



9.5.3 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

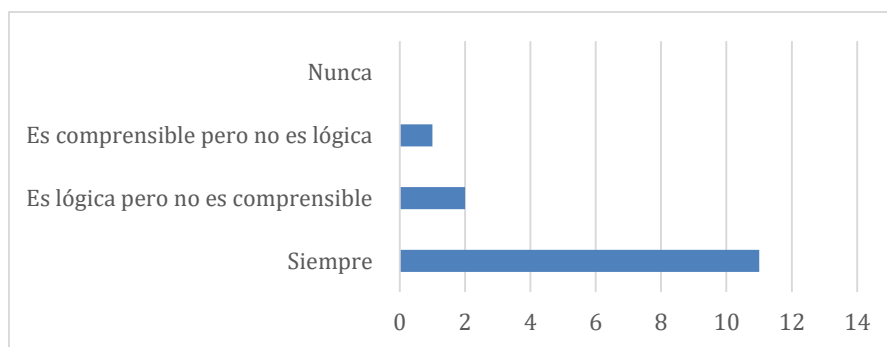
En esta sesión se indaga por la relación que tienen los OVA con la enseñanza y el aprendizaje para determinar si hay, a juicio de los estudiantes que los utilizan en la Intervención Pedagógica, aspectos que les sirvan como enseñanza y que faciliten el aprendizaje.

9.5.3.1 Secuencialidad de los OVA

La primera pregunta indaga por la coherencia en la secuencialidad de los OVA. La mayoría considera que siempre hay coherencia entre un OVA y otro, dos consideran que es lógica pero no se comprende y uno considera que es comprensible pero no lógica. Es decir, que se entiende pero que no se ve un relacionamiento consecuente.

No hay comentarios.

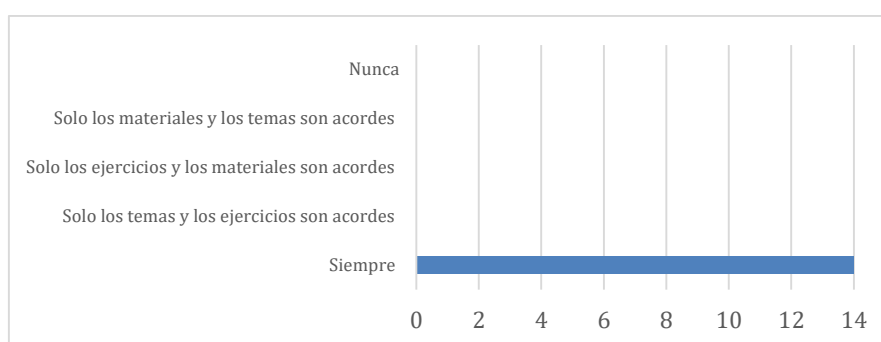
Figura 144. Secuencialidad - Nivel de coherencia entre los OVA



9.5.3.2 Temas, materiales y ejercicios en el nivel de escolaridad

Los temas, materiales y ejercicios en el nivel de escolaridad de los estudiantes se consideran siempre adecuada. No hay comentarios.

Figura 145. Temas, materiales y ejercicios - Nivel de adecuación a la escolaridad



9.5.3.3 Pertinencia de ejercicios y ejemplos para comprender el tema

La pertinencia de ejercicios y ejemplos para comprender el tema (Figura146) se considera frecuente y algunos lo consideran que siempre se logra. Los comentarios son los siguientes:

- Estudiante 1: “Son herramientas muy útiles que ayudan a comprender mejor los temas.”
- Estudiante 2: “Los ejemplos son muy claros.”
- Estudiante 3: “Son muy útiles porque en algunos temas hay confusión.”
- Estudiante 4: “Los ejercicios son muy oportunos y permiten aterrizar la información y los ejemplos ayudan a comprender mejor el texto.”

9.5.3.4 Retroalimentación de las respuestas

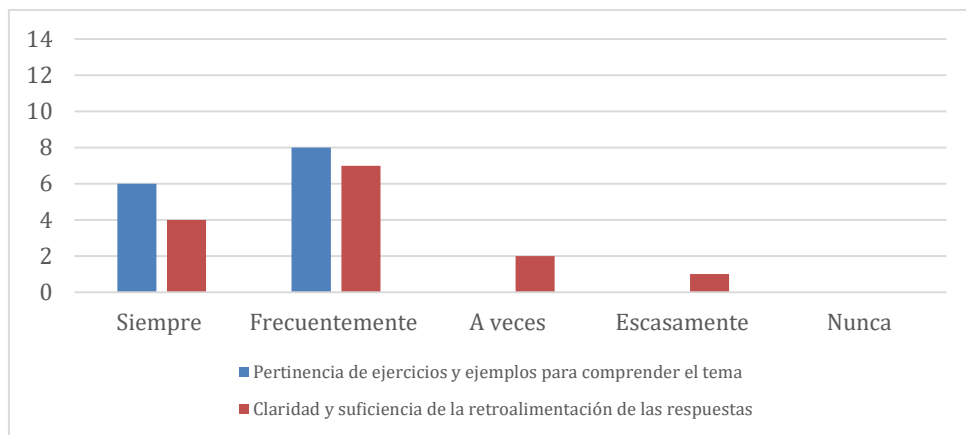
En cuanto a la claridad y la suficiencia de la retroalimentación de las respuestas (Figura 146), la mayoría de los estudiantes la consideran frecuente, otros dicen que siempre se logra, dos opinan que a veces y uno responde que escasamente.

Los comentarios de los estudiantes son los siguientes:

- Estudiante 1: “La retroalimentación es buena pero no es suficiente, creo que podría complementarse con un video.”

- Estudiante 2: “Es de resaltar que ayudan a entender los errores, porque los temas no son fáciles de entender.”
- Estudiante 3: “Falta más retroalimentación porque son muy cortas.”
- Estudiante 4: “Hace falta más retroalimentación porque me quedan dudas.”

Figura 146. Ejercicios, ejemplos y retroalimentación



9.5.3.5 Aprendizaje y modo de uso

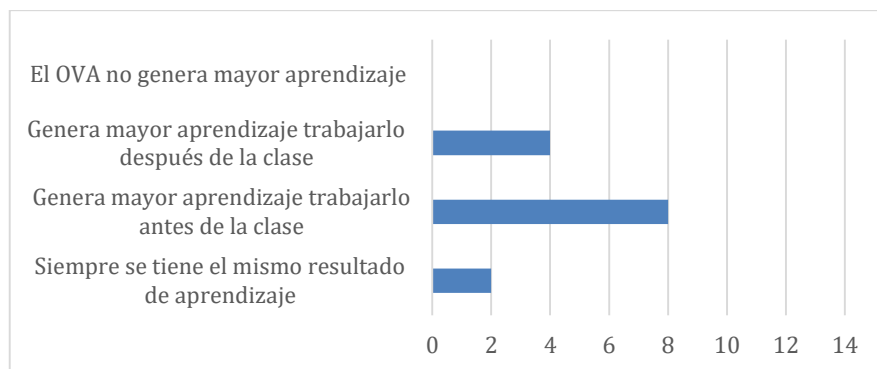
Con respecto al aprendizaje y el modo de uso, la mayoría de los estudiantes consideran que se logra un mayor aprendizaje antes de trabajarlo en clase, seguidos por los que piensan que se genera un mayor aprendizaje al trabajarlos después de clase y un mínimo de estudiantes respondió que siempre se tiene el mismo resultado de aprendizaje.

Los comentarios de los estudiantes son:

- Estudiante 1: “Los OVA sirven para introducir el tema que el docente va a tratar en la clase y ayuda tener una base para comprender con mayor facilidad el tema.”
- Estudiante 2: “Es mejor trabajarlo antes para llevar las dudas a la clase con el profesor.”

- Estudiante 3: “Aunque es una buena herramienta, surgen muchas dudas, por eso se debe trabajar antes para llevarlas a la clase y poder despejarlas.”
- Estudiante 4: “El mayor aprendizaje es cuando se trabaja antes de la clase porque el profesor retroalimenta y explica los temas abordados.”

Figura 147. Aprendizaje y modo de uso

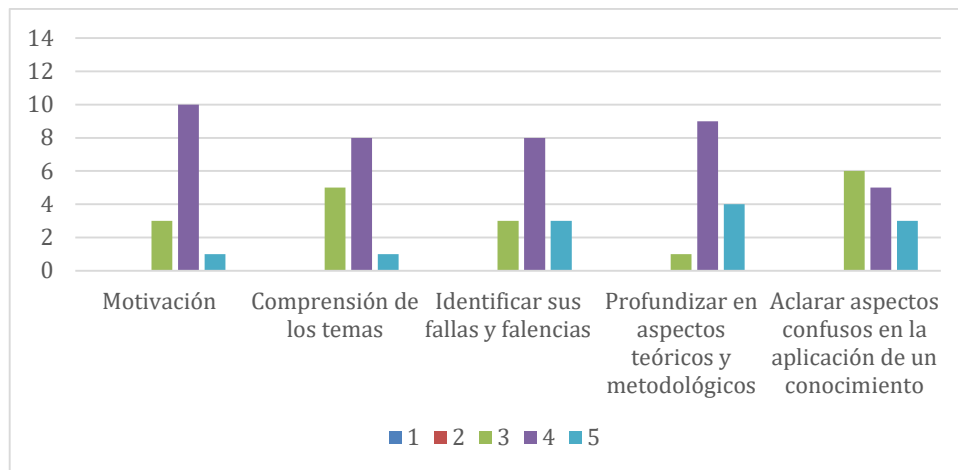


9.5.3.6 Aporte al aprendizaje

En cuanto al aporte del uso de OVA en el aprendizaje de la Lectura Crítica se presentaron cinco factores: motivación, comprensión de los temas, identificación de fallas y falencias, profundización en aspectos teóricos y metodológicos, y aclaración de aspectos confusos en la aplicación de un conocimiento. También se dio la posibilidad de proponer otro aspecto, pero ningún estudiante respondió a ese ítem.

Se pidió que calificaran en una escala de 1 a 5 siendo este último el mejor. Los resultados muestran que todos los aspectos evaluados son calificados entre 3 y 5, siendo cuatro la calificación predominante en los cuatro primeros y la calificación de 3, en el último.

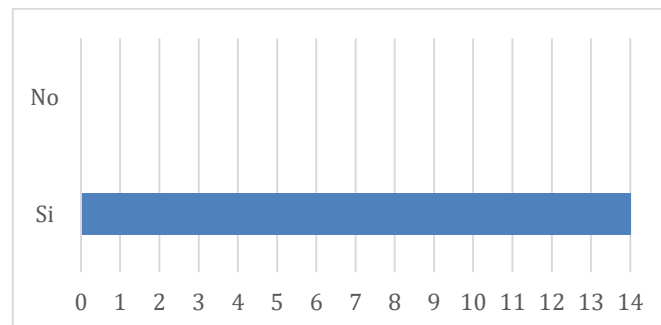
Figura 148. Aporte del uso de los OVA



9.5.3.7 Uso de los OVA en la educación superior

La última pregunta que se formuló a los estudiantes indaga si recomiendan el uso de los OVA en la enseñanza de la Lectura Crítica en la educación superior. Todas las respuestas fueron afirmativas.

Figura 149. Recomienda el uso de OVA



Frente a las respuestas de los estudiantes y la experiencia con el uso de los OVA en el desarrollo de las sesiones de clase, consideramos que fueron un recurso motivador, principalmente porque suscitan diferentes opiniones frente a los temas polémicos que se presentan, que son adecuados a la escolaridad de los estudiantes universitarios y que proporcionan una selección organizada de contenidos y temas para el desarrollo de la

Lectura Crítica. De igual forma, se resalta que generan en los estudiantes muchas preguntas para ser discutidas en la clase, lo que da la posibilidad de identificar los aspectos que les causan mayor dificultad y dedicarles más tiempo en su explicación; y que, al ser utilizados después de las sesiones, sirven para reforzar los conocimientos y la aplicación práctica a través de los talleres.

Sin embargo, es muy importante advertir que los resultados de la investigación demuestran que el desarrollo de la competencia en la Lectura Crítica está ligada principalmente al conjunto del proceso pedagógico y didáctico que se llevó a cabo a través de una intervención con orientación discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje, en la que el dialógico crítico y el uso de una variada y planificada serie de estrategias pedagógicas, estuvo presente todo el tiempo. De manera que, el conocimiento teórico, el contar con una serie organizada y fundamentada de categorías de análisis, las acciones prácticas para aplicar los conceptos, el cuestionarse y cuestionar a otros sobre distintas posturas, el uso de una diversidad de recursos trabajados en la clase, la interacción en el aula, las explicaciones, ampliaciones y precisiones de los temas, y el uso de los OVA de forma autónoma y planificada, todo ese conjunto de aspectos de la intervención pedagógica, llevó a un desarrollo de las facultades mentales de los estudiantes y de la competencia en Lectura Crítica, que se evidenció en los resultados de la Posprueba.

10. DISCUSIÓN

Partimos de la realización de una serie de etapas metodológicas intencionales con los dos grupos seleccionados que permitieron obtener los resultados de este estudio, y que nos conducen a la discusión de esta investigación: 1) el diligenciamiento de una Encuesta informativa, con el propósito de diagnosticar el estado de los participantes, 2) la aplicación de una Preprueba, para conocer el nivel de competencia inicial de la Lectura Crítica en los estudiantes, 3) la realización de una Intervención Pedagógica con el uso de OVA en un Grupo Experimental y la misma Intervención Pedagógica sin el uso de OVA en otro Grupo, para desarrollar la competencia en Lectura Crítica, 4) la aplicación de una Posprueba, para determinar el resultado final de la competencia en Lectura Crítica como resultado de la Intervención Pedagógica y determinar la incidencia de los OVA en el desarrollo de la Lectura Crítica y, finalmente, 5) el diligenciamiento de un Cuestionario para evaluar los OVA por parte de los estudiantes del Grupo Experimental con el propósito de conocer los aspectos que inciden o no en el desarrollo de la Lectura Crítica.

En relación a la 1) Encuesta informativa, que se aplicó en un primer momento tanto a los estudiantes del Grupo Experimental como a los estudiantes del Grupo de Control, se puede decir lo siguiente:

- Existe una relación entre el área disciplinar y el sexo de los estudiantes que se inscriben, particularmente en el caso de Trabajo Social, donde todo el grupo estaba conformado por mujeres; situación que también se evidencia en otras áreas de estudio (Toro, Quintero, & Fernández, 2013) como en Enfermería (inscripción mayoritaria de mujeres) o en Ingeniería Mecánica (inscripción mayoritaria de hombres).

- Los estudiantes principalmente eran de primer semestre y su rango de edad predominante era entre 15 y 20 años, lo cual da a entender que ingresaron inmediatamente o poco tiempo después de haber terminado el bachillerato. Se encontró que los estudiantes de estos los grupos de esta investigación provienen de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, con la excepción de uno que era de estrato 4; lo cual confirman que la universidad pública, en este caso la Universidad del Valle, recibe mayoritariamente estudiantes de escasos recursos económicos (Martínez , Ramirez, & Duarte, 2020a), de manera que, se tiene una incidencia en la equidad social, que se debe manifestar no solo en la aceptación de estudiantes de bajos recursos sino también en las posibilidades que brinda para la nivelación de los estudiantes que tuvieron una educación menos privilegiada.

- La mayoría de los estudiantes inscritos en los cursos eran de Cali, aunque había una variedad mayor de la procedencia regional en la carrera de Medicina, especialmente de estudiantes oriundos del departamento de Nariño y algunos del Cauca, esta variedad de procedencia se asocia con la demanda (Universidad del Valle, 2018) y el prestigio que tiene en el sur-occidente colombiano la carrera de Medicina ofertada por la Universidad del Valle.

- En cuanto al carácter educativo se encontró que la mayoría proviene de instituciones públicas y de una educación mixta, es decir, que tuvieron algunos años de formación académica en colegios privados.

En relación con los resultados generales de la 2) Preprueba en el Grupo Experimental y en el Grupo de Control se demuestra que los estudiantes llegan a la Universidad sin un desarrollo de la competencia en Lectura Crítica, a pesar de pasar por un proceso educativo de 11 años. Incluso, al ubicarnos en un enfoque discursivo del lenguaje, encontramos que los estudiantes que obtuvieron los mejores resultados no

tienen en cuenta todas las categorías de análisis necesarias para abordar los textos críticamente, su conocimiento es disperso y general. Es decir que, en general, los estudiantes carecen de los elementos necesarios para participar e influir en el escenario social cuya dinámica es eminentemente discursiva y que inevitablemente está ligada a intereses e ideologías. En este sentido, la inclusión de la Lectura Crítica en las pruebas nacionales e internacionales ha puesto en primer plano la necesidad de mejoramiento de esta competencia, lo cual es importante pero no suficiente, puesto que, no se trata de entrenar a los estudiantes para tener buenos resultados sino de formar a hombres y mujeres pensantes, autónomos y responsables, a partir del conocimiento crítico de la naturaleza, función y uso de su propia lengua.

Es así como, encontramos que el mejor rendimiento de los estudiantes se ubicó en el Nivel 1 de Textualidad. Por lo que, se infiere que la mayoría son formados principalmente para comprender la construcción de la cohesión lineal de los textos y, aun así, varios de ellos presentan problemas para establecer correctamente las relaciones referenciales y la función de los conectores. Los resultados muestran que los estudiantes del Grupo de Control, del Programa Académico de Medicina, tuvieron un mejor rendimiento que las estudiantes del Grupo Experimental, del Programa Académico de Trabajo Social. Frente a esto, se comparte el análisis de Martínez (2015, p. 22) cuando indica que “lo que se manifiesta en el caso de la carrera de Medicina es, en términos generales, la diferencia de capitales culturales, de inscripción en la cultura letrada, que procede de las diferencias socioculturales de los estudiantes”.

En los otros Niveles: 2, 3 y 4, propiamente discursivos, los resultados demuestran que los estudiantes desconocen la forma como se construye y opera la situación de comunicación social, la dimensión enunciativa, en la que se revela la construcción de las imágenes de los sujetos y sus relaciones; y la dimensión argumentativa, en la que los sujetos deliberan y presentan sus ideas. La tendencia

porcentual en cada uno de los resultados de los Niveles es notoria: 4,4%, 3,9% y 1,4%, respectivamente.

En el Nivel 2 se evidencia que los estudiantes de ambos Grupos presentaron problemas para identificar la categoría de Género Discursivo, que es la primera inferencia que deben realizar para comprender los aspectos discursivos de un texto (Martínez M. C., 2006a), ya que, como plantea Bajtín (1979):

La voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la elección de un género discursivo determinado. La elección se define por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del sentido del objeto o temáticas, por la situación concreta de la comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación, etc. En lo sucesivo, la intención discursiva del hablante, con su individualidad y subjetividad, se aplica y se adapta al género escogido, se forma y se desarrolla dentro de una forma genérica determina. (p. 257)

En consecuencia, presentaron dificultades para comprender la Situación de Comunicación en el discurso, especialmente en determinar el Locutor como voz responsable del texto, ya que en la mayoría de los casos se asoció con el sujeto empírico; además, un gran porcentaje de los estudiantes no identificó correctamente el Contrato social de habla ni tampoco la Intención. En contraparte, se obtuvieron mejores resultados en las categorías de los Modos de Organización, el Interlocutor, el Tema y el Propósito. Esto muestra que los estudiantes no tienen una conciencia crítica del lenguaje porque no han tenido una educación que les permita conocer a fondo la dimensión discursiva, de manera que, sus respuestas están más cercanas a modelos de comunicación que se basan en la transmisión de información, en los que se reconoce la

intencionalidad de forma unidireccional. En este sentido, nos aventuramos a pensar que las categorías mejor identificadas se correspondan con lo que parecen ser las preguntas típicas de la primaria y la secundaria cuando se hace una lectura de textos: “¿Qué tipo de texto es?”, al indagar por lo que llamamos el Modo de Organización, “¿de qué se trata el texto?”, al preguntar por el Tema, “¿a quién va dirigido el texto?”, al cuestionar por el Interlocutor, “¿Qué se busca o qué se quiere lograr el autor?” al indagar por lo que definimos como Propósito; y aunque esta explicación requiere un soporte, nos parece plausible al coincidir con los resultados del Nivel 2 de la Preprueba.

En el Nivel 3 de Enunciación los resultados muestran que los estudiantes de los dos Grupos no logran identificar los puntos de vista, las imágenes discursivas, la polifonía y las tonalidades. De modo que, se refuerza la idea de que la lectura que aprendieron es predominantemente textual, de cohesión lineal, por lo que se puede deducir que faltan las herramientas para un análisis más profundo de lo que leen y que no perciben la puesta en escena de los puntos de vista, las relaciones de poder y los aspectos ideológicos presentes en el texto. Esto es preocupante, especialmente en Colombia, que se encuentra en una etapa de posconflicto, en donde la creación de las imágenes de los sujetos es vital para la reconstrucción de una nueva sociedad o para la perpetuación de la guerra. Se trata, nada más y nada menos, que de la lucha de poderes e ideologías en las que se busca el bien común o el beneficio de unos cuantos en detrimento de los otros. Además de otros aspectos sociales que no se limitan a las problemáticas nacionales sino que tienen un alcance mundial y que implican un análisis enunciativo para comprenderlos y para tomar partido, como por ejemplo, el uso de los recursos naturales, el lugar y el papel de la mujer en la sociedad, la migración de poblaciones, el aborto, la pena de muerte, la desigualdad social, la participación ciudadana en las democracias, el cambio climático, entre otros muchos temas que se

deciden a partir del discurso, de la creación de imágenes de los sujetos y de grupos sociales, desde donde se justifican los abusos de poder.

En el Nivel 4 de la Argumentación los resultados son más bajos: los estudiantes no reconocen los tipos de argumentos, los procedimientos argumentativos, las estrategias para convocar enunciatarios, la construcción de las dimensiones argumentativas desde las que se presentan los sujetos discursivos, la función de las relaciones semánticas en la orientación del sentido y la construcción argumentativa en la polifonía del discurso. Es decir, los estudiantes no están preparados para reconocer la forma como se construye dimensión de los sujetos en relación con la argumentación y, por lo tanto, no son competentes para participar en los debates sociales en los que se toman las decisiones que determinan el rumbo de la sociedad. No tener los conocimientos que implican este nivel del lenguaje hace que los estudiantes estén expuestos a la manipulación discursiva, puesto que la argumentación en la enunciación es el lugar donde se construye un discurso emotivo, racional y/o ético con el que se convoca al interlocutor. Así también, los estudiantes que no conocen y no han integrado los componentes de la argumentación desde una perspectiva discursiva, no pueden tener y poner en escena una voz propia.

Estos resultados, que muestran las deficiencias en la competencia en lectura de los estudiantes, tienen antecedentes de forma sistemática en los resultados de las Pruebas de Estado y de las Pruebas PISA (Icfes, 2020). Es decir que, aunque los estudiantes obtengan unos resultados que los habiliten para ingresar a la educación superior, no significa que tienen, desde los planteamientos de la teoría discursiva presentados en esta investigación, un nivel de lectura suficiente para ser considerado analítico y crítico (Martínez Solís, Góngora Rodríguez, & Renza Coll, 2020). De forma que, como lo evidencia el cruce de las variables independientes con las variables de

control, la Lectura Crítica no depende solamente del origen o de la procedencia educativa, sino, sobre todo, de la orientación en la enseñanza del lenguaje que se imparten las instituciones educativas; esto es determinante para desarrollo avanzado de esta competencia y, como consecuencia, para obtener buenos resultados en las pruebas nacionales e internacionales (Martínez M. , 2015).

Por lo tanto, cobra mayor relevancia pensar que en el nivel universitario no basta la formación disciplinar de los estudiantes para que sean buenos profesionales y que no solo radica ahí la calidad de la educación, sino que se requiere una formación que logre el desarrollo de una competencia en Lectura Crítica que los habilite para participar del escenario social.

En cuanto a la 3) Intervención Pedagógica, se tuvo como propósito no solo que los estudiantes logaran una conciencia del lenguaje, sino que desarrollaran una “conciencia crítica del lenguaje”, que implica “la atención consciente de las propiedades del lenguaje y su uso” (Fairclough, 1992, p. 2). En este sentido, los textos utilizados en la Intervención Pedagógica no fueron solo lecturas de análisis útiles para aplicar categorías sino, especialmente, objetos de análisis que despertaran una conciencia sobre el mundo, en los que se contrastaran diferentes visiones e ideologías, que pusieran en cuestión ideas instaladas en la sociedad como naturales e históricamente aceptables, que en su trasfondo son producto del entramado de poder y la dominación social. Tal como lo advierte Rogers y Mosley (2009, p. 53), los estudiantes “absorben la lingüística y los patrones de ideología de los textos a medida que los leen e interaccionan unos con otros reproduciendo de esta forma la invisibilidad de una forma particular de hablar acerca de la gente y sus acciones”.

Con este objetivo, la Intervención Pedagógica tuvo como eje central un constante ejercicio dialógico crítico entre los estudiantes y el profesor, en el que se

incentivaba el hallazgo a partir del análisis de los discursos y sus implicaciones en el mundo social. El diálogo fue esencial en la aplicación de cada una de las estrategias pedagógicas (Martínez, 2015a, p. 159) que se llevaron a cabo: en el Descubrimiento gradual ‘extraordinario’, el Modelado interactivo individual y grupal, la Motivación explicativa, el Modelado cíclico y los Talleres: de sensibilización, de análisis, de llenado, de producción, de refuerzo o recapitulación. De manera que, cada vez se fue progresando en la articulación de los temas presentados y en la práctica, en el cambio de paradigmas del lenguaje, en la adquisición de conocimientos, en la apropiación de las categorías de análisis y en el desarrollo del pensamiento analítico y crítico.

Así, tal como lo nota Freire (1970), el diálogo es el eje articulador en esa práctica educativa de ida y vuelta:

Donde se genera un nuevo conocimiento construido en la interacción, el diálogo es una reivindicación a favor de la opción democrática de los educandos, a fin de promover un aprendizaje libre y crítico, los educadores deben crear las condiciones para el diálogo que a su vez provoque la curiosidad y la búsqueda del conocimiento. (p. 88)

En esa interacción se logró una conceptualización fundamental para el análisis, para pensarse y pensar el mundo. En ese sentido, Vygotsky (1995) plantea que:

La formación del concepto es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas. El proceso sin embargo no puede ser reducido a la asociación, la atención, la imaginación, la inferencia o las tendencias determinantes. Todas son indispensables, pero al mismo tiempo insuficientes sin el uso del signo o la palabra como medio a través del cual

dirigimos nuestras operaciones mentales. De allí, controlamos su curso y las canalizamos hacia la solución de la tarea con la cual nos enfrentamos. (p.48)

Además de los anteriores aspectos compartidos en la Intervención Pedagógica de los dos Grupos, en el Experimental se integró el uso de los OVA. Esto constituyó una la inclusión de otras estrategias dentro del proceso formativo. El trabajo con los OVA se llevó a cabo fuera de la clase, pero tuvo una relación directa con el desarrollo de cada sesión. Al comienzo de la intervención pedagógica, los estudiantes trabajaron los OVA posterior a la clase con el fin de reforzar, poner en práctica los conocimientos adquiridos y, al mismo tiempo, encontrar aspectos no resueltos en la comprensión del tema para traer a la siguiente sesión. Al inicio de cada una de las clases se daba espacio para el diálogo crítico en relación con lo trabajado en el OVA, en donde se resolvían dudas, se ampliaba, precisaba, corregía y mostraba la relación con las temáticas anteriores y posteriores. Retomando a Freire (1996),

La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en los que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos adoptan, es dialógica, abierta, curiosa indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. (p. 82)

Por tanto, este espacio de socialización al inicio de la clase, para dialogar sobre el trabajo con los OVA, requería de la participación activa de todos los estudiantes; lo cual implicaba que debían realizar las lecturas y actividades que el recurso les proponía. Posteriormente, hacia la mitad de la intervención pedagógica, se cambió la dinámica de trabajo con los OVA, los estudiantes los trabajaron antes de la clase. Esto trajo como

resultado que, en el espacio de socialización inicial de la clase, los estudiantes llegaron, no solo con aportes y comentarios, sino con una serie de preguntas iniciales sobre el tema, de manera que éstas servían como insumo para el desarrollo explicativo de la temática en cada sesión. En este sentido, los estudiantes encontraban que la clase era una respuesta a sus inquietudes y que les brindaba un conocimiento para ampliar, discutir, proponer, precisar y corregir sobre lo que habían estudiado. Al final, la gran mayoría de ellos terminaron trabajando los OVA antes de clase, puesto que consideraban que ese ejercicio les ayudaba a entender.

En el Grupo de Control la Intervención Pedagógica no integró el uso de OVA. De manera que, a parte de la clase, los estudiantes solo tuvieron lecturas teóricas de los temas para cada una de las sesiones. Estas lecturas también estuvieron a disposición del Grupo Experimental, que eran consultadas para profundizar algunos aspectos teóricos, especialmente del Nivel 3 de Enunciación y del Nivel 4 de Argumentación, pero que se complementaban y se entendían mucho mejor con el trabajo de los OVA. En el Grupo de Control también se hacía una socialización de las lecturas al inicio de la clase, pero estas no constituían una parte fundamental, ya que las participaciones eran más puntuales y menos motivadas, versaban principalmente en dudas que los estudiantes esperaban resolver en el desarrollo de la clase. Al finalizar cada sesión, los estudiantes de los dos Grupos manifestaban que había una comprensión cabal de los temas a partir del desarrollo de la clase.

De esta manera, se evidenció en la práctica de cada sesión que el trabajo autónomo con los OVA incentivó el estudio de los temas y ayudó a tener una mejor comprensión, pero que, sin embargo, no reemplazaron las estrategias implementadas en clase y el ejercicio dialógico, por el contrario, lo hicieron aún más necesario.

En relación con 4) la Posprueba, tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo de Control se demostró que hubo un crecimiento satisfactorio en todos los Niveles de Análisis que constituyen la competencia en Lectura Crítica. Cada una de las categorías estuvo por encima del 78% de acierto en ambos Grupos. Es decir que, la propuesta de Intervención Pedagógica discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje logró el resultado esperado: el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad de lectura crítica en los estudiantes, con algunas variaciones entre ellos. Así mismo, el contraste de los resultados de la Posprueba obtenidos por el Grupo Experimental y el Grupo de Control, mostraron resultados muy similares, con diferencias que en ningún caso superaron el 6% de acierto.

Sin embargo, en el Grupo Experimental, en el que se implementó la Intervención Pedagógica con la integración de OVA, los resultados de la Posprueba fueron levemente mejores que los resultados de la Posprueba del Grupo de Control, en el que se implementó la Intervención Pedagógica sin la integración de OVA.

Frente a este resultado es necesario explicar detalladamente en qué consistió la incidencia que tuvieron los OVA en el desarrollo de la Lectura Crítica. En este sentido, nos remitimos a los resultados comparativos, que muestran que el Grupo Experimental pasó de 156 respuestas correctas en la Preprueba, equivalentes al 37,1% de acierto, a 365 respuestas correctas en la Posprueba, equivalentes al 86,9% de acierto. Es decir que, hubo un aumento de 209 respuestas correctas, que corresponden con un alza del 49,7% de acierto. Mientras que, el Grupo de Control pasó de un resultado de 176 respuestas correctas en la Preprueba, equivalentes al 41,9% de acierto, a 360 respuestas correctas en la Posprueba, equivalentes al 85,7% de acierto. Es decir, tuvo un alza de 184 respuestas correctas, lo cual corresponde con un aumento del 43,8% de acierto. Por lo tanto, podemos determinar que la incidencia real de los OVA en Lectura Crítica en esta investigación se expresa en la diferencia entre el aumento porcentual de los dos

Grupos, que es de un 5,9% de acierto. De tal manera que, al utilizar los OVA en una Intervención Pedagógica de tipo discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje se logra un resultado del fortalecimiento en Lectura Crítica que supera en un 5,9% a una propuesta similar que no integre los OVA.

Por lo tanto, al consultar los resultados obtenidos en esta investigación, se corrobora la hipótesis que planteamos al inicio:

Al integrar Objetos Virtuales de Aprendizaje, que han sido diseñados para el desarrollo de la Lectura Crítica en la educación superior, dentro de una Intervención Pedagógica de tipo discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje, se logran niveles superiores en la competencia de Lectura Crítica.

Sin embargo, si consideramos todos los Niveles del Lenguaje, la confirmación de la hipótesis es parcial porque la incidencia de los OVA no es igual para cada uno de ellos. Al comparar cuánto creció cada Nivel entre la Preprueba y la Posprueba, y buscar la diferencia entre el Grupo Experimental y el Grupo de Control, encontramos que el primero tuvo un crecimiento superior al segundo en el acierto de todos los niveles: en el crecimiento general tuvo un acierto mayor correspondiente al 6,9% de acierto, en el Nivel 1 logró reducir la diferencia inicial en un 10% de acierto, en el Nivel 2 la diferencia en el crecimiento de acierto se ubica en el 7,1%, en el Nivel 3 la diferencia en el crecimiento de acierto es del 0,1% y en el Nivel 4 presenta un crecimiento superior del 7% de acierto. Estos resultados muestran que los OVA tienen la incidencia más alta en el Nivel 1 - Textualidad, con una diferencia del 10% en el nivel de acierto por encima del Grupo de Control, con el que no se usaron OVA; en el Nivel 2 – Géneros Discursivos y Situación de Comunicación se presenta una diferencia superior del 7,1% de acierto, y en el Nivel 4 - Argumentación la diferencia en el porcentaje de acierto es superior en un 7%. Sin embargo, en la Situación de Enunciación se puede decir que la

incidencia es nula, puesto que corresponde a un 0,1% de acierto. Esto muestra que la Enunciación es una dimensión discursiva que los estudiantes no desarrollaron a partir del trabajo con los OVA. Consideramos que la razón es que la enunciación los enfrenta a un paradigma del lenguaje que implica la confrontación con el paradigma anterior, evidenciando que lo que conocían no es suficiente para resolver su participación en el escenario social del discurso.

De tal manera que, podemos decir que la comprensión y el análisis de la dimensión discursiva del lenguaje se desarrolló a través de la intervención pedagógica en su conjunto, que conlleva al uso de todas las estrategias pedagógicas implementadas en el aula y el diálogo explicativo y crítico que se establece con el profesor.

En este sentido, hay que reconocer que el desarrollo de la Lectura Crítica es un proceso complejo que requiere de dedicación y esfuerzo por parte del docente y de los estudiantes, y que implica la construcción pedagógica y didáctica intencional y fundamentada, con una orientación discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje. En ese sentido, los OVA resultan ser un recurso importante para el desarrollo de la Lectura Crítica porque, aunque su incidencia se pueda considerar baja si se mide con estándares comerciales, su incidencia resulta significativa en el proceso educativo. En la presente investigación, el 7%, 7,1% y 10% en el aumento de los resultados a partir del uso de los OVA, marcaron la diferencia entre un grupo y otro.

De igual forma, se considera que los OVA constituyen un recurso educativo importante, no solo porque se han creado como parte de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sino porque cuentan con una orientación discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje que se articula coherentemente para el desarrollo de la Lectura Crítica.

En cuanto al 5) Cuestionario de evaluación de los OVA, encontramos que nos ayuda a determinar, a partir de la experiencia y el criterio de los estudiantes, los aspectos que incidieron para el desarrollo de la Lectura Crítica al trabajarlos en la Intervención Pedagógica. De forma general, observamos que las respuestas del Cuestionario le dan una buena valoración a los OVA: se resalta su coherencia interna, la organización de los contenidos, el diseño apropiado e intuitivo, el aporte a la comprensión de los temas, la motivación y la retroalimentación. Al mismo tiempo, los estudiantes manifiestan que los OVA ayudan a lograr el aprendizaje de los temas, pero que se requiere de más anexos teóricos que apoyen el proceso de aprendizaje, un mayor desarrollo de los contenidos y una retroalimentación más extensa y detallada; a la vez, se resalta la importancia de las clases para el trabajo independiente con los OVA.

Por lo tanto, podemos afirmar que los OVA es un recurso educativo que tienen una incidencia en el mejoramiento de los resultados en Lectura Crítica, que resulta dependiente de los factores educativos que rodean su utilización, y que es variable en el desarrollo de los Niveles de Lectura Crítica. Encontramos así, que su mayor potencialidad radica en que motiva y provee a los estudiantes contenidos, ejemplos y ejercicios de aplicación apropiados en forma ordenada y secuencial, intencionalmente seleccionados y organizados de acuerdo a un objetivo de enseñanza; para ser consultados y trabajados las veces que sean necesarias. Y que tienen una utilidad didáctica dentro de una propuesta pedagógica al fomentar la interacción en las sesiones de clase, generar discusiones en torno a los temas, originar preguntas para ser resueltas y servir de refuerzo y práctica después de cada sesión.

11. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones teniendo en cuenta el problema de investigación y los objetivos que se plantearon al inicio del documento:

En esta investigación se constata que los estudiantes ingresan a la educación superior sin haber desarrollado una competencia en Lectura Crítica. La perspectiva que se enseña en la mayor parte de la educación primaria, secundaria y media trabaja principalmente algunos aspectos de la comprensión en la lectura de textos. Por lo cual, los estudiantes no están preparados para identificar los aspectos enunciativos y argumentativos de los discursos y no son competentes para participar de forma crítica de los discursos que tienen lugar en la sociedad, en los que entran en pugna ideologías y poderes.

Es por esto que la universidad pública, en este caso, la Universidad del Valle, cumple una función vital no solo en la formación de profesionales con un perfil calificado, sino en la educación de hombre y mujeres con una consciencia crítica del lenguaje, que sean capaces pensar y entender la forma como están contruidos los discursos, dilucidar las implicaciones que tienen, sus propósitos e intenciones, y estar preparados para asumir posturas argumentadas que contribuyan en la sostenibilidad de la sociedad en el lugar que ocupen dentro de las instituciones sociales. Así mismo, que sean capaces de comprender la forma como opera la manipulación en los discursos para no ser parte de ella.

En este sentido, el rol del docente es determinante para que los estudiantes puedan conocer y comprender los aspectos conceptuales y prácticos del estudio del lenguaje, logren desarrollar una conciencia crítica del lenguaje, analicen los discursos con mayor profundidad y desarrollen la capacidad argumentativa; en suma, que sean

lectores críticos de los textos en sus diferentes formatos y de la sociedad misma. Es por esto que se requiere que los docentes estén capacitados para incidir en el aprendizaje de los estudiantes, con un conocimiento teórico, en este caso de la dimensión crítica del lenguaje, que sea fundamentado, profundo, probado y práctico, además de contar con el acervo pedagógico y didáctico que los habilite para ejercer la docencia con responsabilidad.

Tal como se demostró en esta investigación, una Intervención Pedagógica discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje para el desarrollo de la Lectura Crítica incide de forma radical en el desarrollo de esta competencia en los estudiantes universitarios y los prepara para analizar, prever y discernir los discursos, para que puedan ser parte activa en la toma de decisiones pertinentes y acertadas.

En la sociedad actual, una propuesta educativa de esa naturaleza, está llamada a tomar en cuenta el papel, las potencialidades y las transformaciones que las TIC han generado en el escenario discursivo social y educativo, produciendo cambios sustanciales en la comunicación, creando nuevas y cada vez más accesibles posibilidades de obtener información, conocimiento y saberes al interconectar nuevos pensamientos y realidades que tienen su expresión en los textos, en sus múltiples formatos, con un alcance mundial, dando oportunidades de interacción en un lugar mucho más amplio para discusión de las ideas; lo cual extiende la posibilidad de encontrarse con discursos con información falsa y con propósitos de manipulación, exigiendo a los lectores una mayor capacidad analítica y crítica para seleccionar y analizar la información, dilucidar intereses, discernir lo verdadero de lo falso, determinar lo que es pertinente, tomar posiciones respecto a lo presentado y saber argumentar en favor o en contra de un punto de vista.

De manera que, tal como se demostró en esta investigación, la inclusión de los Objetos Virtuales de Aprendizaje constituye un recurso educativo útil y potencial en el

desarrollo de la Lectura Crítica al integrarlo en una propuesta de Intervención Pedagógica discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje, ya que estos recursos proveen a los estudiantes la posibilidad de tener un conocimiento teórico y práctico seleccionado, organizado, interactivo, motivador, disponible y reutilizable. Tal es el caso de los OVA en Lectura Crítica creados en la Universidad del Valle, en los que se demuestra, a través de la evaluación de los estudiantes, que presentan unos contenidos teóricos coherentes y relevantes para el aprendizaje de la Lectura Crítica y unos ejercicios prácticos que se corresponden con la aplicación de la teoría para ponerla en relación con los aspectos cotidianos de la vida social.

Al mismo tiempo, las diferencias de los resultados entre los grupos de la investigación nos advierten que los OVA en Lectura Crítica al integrarlos en una propuesta de intervención pedagógica de carácter discursivo del lenguaje e interactivo del aprendizaje, constituyen un recurso educativo que incide positivamente y de forma variable en el mejoramiento de los Niveles del Lenguaje, excepto en la dimensión enunciativa. Aunque su incidencia se encuentra en un porcentaje no mayor al 10% en cada uno de los Niveles, se considera que son un recurso educativo importante y potencial en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia en Lectura Crítica, ya que se trata de una tarea compleja para la que se han buscado y se siguen buscando estrategias de formación, puesto que implica el desarrollo de las facultades mentales superiores del ser humano. Por lo tanto, se evidencia que los OVA, como recursos educativos que se han desarrollado con las nuevas tecnologías, no son por sí mismos los responsables de solucionar los problemas en la formación y el desarrollo de la competencia en Lectura Crítica, y que su incidencia depende en gran medida de la propuesta pedagógica en la que se insertan.

Por lo tanto, insistimos en que un enfoque gramatical, de cohesión lineal, centrado en los aspectos textuales, no es pertinente para formación de estudiantes en la

sociedad actual porque no desarrolla los niveles necesarios para la competencia en Lectura Crítica. Por el contrario, sin omitir los aspectos textuales, se debe avanzar a una propuesta discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje que, tal como se demostró en esta investigación, provee una comprensión analítica y crítica a partir del estudio del enunciado como unidad mínima del discurso. Esta decisión no solo es de carácter educativo sino también político porque implica una formación de dos tipos de ciudadanos, uno capaz de dilucidar en el discurso la forma como operan las relaciones de poder y los posicionamientos ideológicos, y otro que no es capaz de hacerlo y, por lo tanto, es manipulable.

En este sentido, se vuelve la mirada hacia los docentes y las instituciones educativas, ya que siendo la Lectura Crítica un requisito de toda sociedad verdaderamente democrática y que propenda al desarrollo humano, se requiere una atención profunda sobre los enfoques y métodos de la enseñanza del lenguaje en los distintos niveles y, en especial, en la educación superior, donde se supone que está el compromiso por formar a los ciudadanos que lideran los distintos ámbitos de la sociedad.

A partir de lo expuesto en este apartado, concluimos que el estudio de investigación que presentamos constituye un aporte a la discusión sobre la incidencia de los OVA en la educación superior, en donde se ha demostrado que, al integrarlos en una propuesta pedagógica de orientación discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje, incentivan y ayudan a lograr mejores resultados en algunos niveles de la competencia en Lectura Crítica.

12. BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez Niño, N., & Sánchez, I. (2001). *El discurso argumentativo de los escolares venezolanos*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=284822>
- Aroutiounova, Cristina. (2010). Actos del habla. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=ZubgygbjzFw>
- Austin, J. (1991). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Bajtin. (1999). *El problema de los géneros discursivos. En estética de la creación verbal*. (T. Bubnova, Trad.) Siglo Veintiuno Editores. Obtenido de https://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/bajtin_generosdiscursivos.pdf
- Bajtin. (1999). *El problema de los géneros discursivos. En estética de la creación verbal*.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. (T. Bubnova, Trad.) Siglo Veintiuno Editores. Obtenido de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>
- Bakhtine, & Volovhinov. (01 de 04 de 1981). *Le discours dans la vie et dans la poésie, en T. Todorov, Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. SEUIL. Obtenido de http://www.rose.uzh.ch/dam/jcr:000000000-07b3-0d66-0000-00003b55ddf8/Todorov_Bakhtine.pdf
- Bakhtine, & Volovhinov. (1981). *Le discours dans la vie et dans la poésie, en T. Todorov, Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*.
- Betancourt, I. (24 de 09 de 2016). Íngrid Betancourt: “Me he comprometido a perdonar. (A. Prange, Entrevistador) DW. Obtenido de

<https://www.dw.com/es/%C3%ADngrid-betancourt-me-he-comprometido-a-perdonar/a-19571081>

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *LA REPRODUCCIÓN. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Obtenido de

<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

Callejas Cuervo, M., Hernández Niño, E., & Pinzón Villamil, J. (30 de 06 de 2017).

Objetos de aprendizaje, un estado del arte. Obtenido de

<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3393>

Cantón, E. (10 de 11 de 2018). La violación colonial: seis siglos de abusos sexuales. (E.

Cantón, Ed.) *El Periódico*. Obtenido de

<https://www.elperiodico.com/es/cuaderno/20181110/violacion-colonial-seis-siglos-abusos-sexuales-7132168>

Columna del lector (Ed.). (12 de 2015). Apología a la pena de muerte. *El Espectador*.

Obtenido de <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/apologia-la-pena-de-muerte-columna-603896/>

Cortés, J. (20 de 11 de 2013). 20 INTERROGATORIO Y CONTRA CMA. Obtenido de

<https://www.youtube.com/watch?v=jyx-68CJgjU>

di Stefano, M., & Pereira, M. (2015). Interacción de voces: polifonía y

heterogeneidades.

Díaz Arrieta, S. P., & Morales Escobar, I. (2012). *Intervención sociometacognitiva: una*

apuesta para la comprensión textual. Obtenido de

<https://rieoei.org/RIE/article/view/1062>

Ducrot. (1986). *Polifonía y argumentación*. Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/41266.pdf>

- El país. (23 de enero de 2019). LA MANADA | Entramos en los ensayos de la OBRA DE TEATRO basada en el juicio. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=jRVEzAl3ro0>
- Estrategia y poder. (5 de 10 de 2015). #VideOpinión. Salud Hernández habla sobre el proceso de paz en Colombia. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=39jO_HauCFw
- Fairclough. (1992). Discourse and social change. Cambridge: Polity 1992. Pp. vii. 259. *Language in Society*, 22(2), 421-424. Obtenido de <https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/norman-fairclough-discourse-and-social-change-cambridge-polity-1992-pp-vii-259/F603F3842426EFF10228310B55BA12D8>
- Fairclough. (1992). Discourse and social change. Cambridge: Polity 1992. Pp. vii. 259. *Language in Society*, 421-424.
- Fairclough, N. (2013). *Análisis crítico del discurso y estudios políticos críticos*. Routledge.
- Faircloughn. (1995). *Análisis crítico del discurso*. London: Longman .
- Fraire , P., & Freire , P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Fraude Rubio, L. G. (2009). *Planeación por competencias*. México, D.F., México: Inteligencia Educativa.
- Freire. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Tierra.
- Gastón Barrenetxea, I., & Echevarría Martínez, M. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de psicodidáctica* (10), 59-74. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2003969>

- Guerrero Arias, B. (2008). Incidencia en la comprensión y composición de textos argumentativos orales y escritos en estudiantes universitarios a partir de una propuesta discursiva e interactiva [tesis de maestría, Universidad del Valle]. Cali.
- Guerrero Rojas , S. E. (11 de 2016). Incidencia de una propuesta pedagógica desde la perspectiva discursiva e interactiva para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes universitarios [tesis de maestría, Universidad del Valle]. Cali.
- Guevara Osorio, S. (22 de 08 de 2019). Más de 200 mujeres encuestadas, manifiestan recibir acoso callejero #NoEsPiropoEsAcoso. *Conectados por Colombia*.
Obtenido de <http://conectadossocial.org/mas-de-200-mujeres-encuestadas-manifiestan-recibir-acoso-callejero-noespiropoesacoso/>
- Halliday. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Icfes. (01 de 2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018* .
Obtenido de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>
- Infobae. (11 de 01 de 2014). *Colombia: desgarradores testimonios de los niños que escaparon de la guerrilla*. Obtenido de <https://www.infobae.com/2014/01/11/1536421-colombia-desgarradores-testimonios-los-ninos-que-escaparon-la-guerrilla/>
- La FM. (26 de 02 de 2019). Colombia, aún con discriminación económica asociada al color de piel. *La FM*. Obtenido de <https://www.lafm.com.co/colombia/colombia-aun-con-discriminacion-economica-asociada-al-color-de-piel>

- La Nación. (08 de 08 de 2019). La ética del voto útil. (C. Manfroni, Ed.) Obtenido de <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-etica-del-voto-util-nid2275733>
- Latorre, C. F. (2008). *Diseño de ambientes educativos basados en ntic, Objetos Virtuales de Aprendizaje*. Obtenido de <http://virtual.unipanamericana.edu.co/unidades/149OBJETOS%20VIRTUALES%20DE%20APRENDIZAJE.PDF>
- Longmire, W. (2000). *Primer on learning objects. Learning Circuits, ASTD Sources for E-Learning*. Obtenido de http://www.astd.org/LC/2000/0300_longmire.htm
- Martínez , L., Ramirez, E., & Duarte, H. (21 de 08 de 2020a). Realidades y percepciones económicas de estudiantes universitarios como antecedentes de movilidad social en Colombia. Obtenido de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022020000100552&script=sci_arttext
- Martínez , M. (2004a). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? *Revista Lenguaje*.
- Martínez , M. C. (2007a). *Libro virtual sobre comprensión y composición de texto*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez , M. C. (2013b). Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado de Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)*, 21-40. Obtenido de <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/51/53>
- Martínez. (2001). *La dinámica enunciativa o la argumentación en la enunciación*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez Solís, M. C. (2001a). *La dinámica enunciativa o la argumentación en la enunciación*. Cali: Universidad del Valle.

- Martínez Solís, M. C. (2002). Estrategias de Lecturas y Escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali, Colombia: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. .
- Martínez Solís, M. C. (2013). El género discursivo visto desde una perspectiva socio-enunciativa: el contexto integrado. *ALED*, 13, 21-40.
- Martínez Solís, M. C., Alvarez, D. I., Hernández , F., Zapata, F., & Castillo, L. C. (2004). *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Discurso y aprendizaje*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez Solís, M. C., Góngora Rodríguez, G., & Renza Coll, A. C. (2020). *Evaluación de la lectura crítica en el nivel superior*. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/udea.lyl.n77a09>
- Martínez, M. (2015). *Análisis de resultados de las Pruebas Saber Pro 2013 y 2014 en las competencias genéricas e lenguaje y propuesta programática*. Santiago de Cali.
- Martínez, M. C. (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*.
- Martínez, M. C. (2006). Curso virtual de comprensión y producción textual. Cátedra Unesco Lectura y escritura. DINTEV - Universidad del Valle, Gobernación del Valle.
- Martínez, M. C. (2006a). El procesamiento multinivel del texto escrito. En *Lectura Y Escritura En La Educación Superior*. 17-42. Medellín.
- Martínez, M. C. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa. En *Parlamentos. Teoría De La Argumentación Y Debate Parlamentario*. Argentina.
- Martínez, M. C. (2007b). *La construcción de los sujetos discursivos o la argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Colombia: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Martínez, M. C. (2013a). El género discursivo visto desde una perspectiva socio-enunciativa: el contexto integrado. *ALED*, 13, 21-40. Obtenido de <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/51/53>
- Martínez, M. C. (2015a). *Análisis del discurso: cohesión en Español, coherencia y estructura semántica de los textos académicos*. Cali: Catedra Unesco para la lectura y la escritura.
- Martínez, M. C. (2015b). El ethos discursivo: valores, razones y emociones como efectos de discurso. *ALED*, 15, 139-158. Obtenido de <http://www.comunidadeled.gov.org>
- Martínez, M. C. (2015c). *La argumentación en la enunciación. La construcción del proceso argumentativo en el discurso*. Cali: Programa Editorial Universidad Del Valle.
- Mineducación. (2018). *Ficha Plan Padrino, Valle del Cauca* . Obtenido de <https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=descargas&lFuncion=visorpdf&id=29783&pdf=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Colombia Aprende*. Obtenido de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/articles-318264_recurso_reda.pdf
- Morales, O., & Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la Universidad: hacía la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Moralia*, 69-82. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/322602488_LEER_Y_ESCRIBIR_EN_LA_UNIVERSIDAD_HACIA_LA_LECTURA_Y_LA_ESCRITURA_CRITICA_DE_GENEROS_CIENTIFICOS
- Ochoa Sierra, L., & Moreno Mosquera, E. (2013). Lectura crítica en estudiantes universitarios. *Revista Papeles* , 5(9), 31-44. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/236383887.pdf>

- OECD. (2019). *PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA) RESULTS FROM PISA 2018*. Obtenido de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- OEI. (08 de 2010). *Metas educativas 2021*. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/metas2021.pdf>
- ONU. (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible* . Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de Estados Americanos, OEA. (2018). *Estudio sobre la inclusión de las TIC en los centros educativo de aulas, Fundación Telefónica* . Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/telefonica-estudio-inclusion-tic.PDF>
- Perelman, C. H., & Olbrechts Tyteca. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Perelman, C., & Olbrechts –Tyteca, L. (1994). *Tratado de argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pérez , M., & Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá.
- Pérez , M., & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Peréz Cruz, I., Osorio Sánchez, A., & Mendoza Vargas , E. (2018). La lectura crítica y su incidencia en los estudiantes de la carrera Ingeniería Industrial Módulo I de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador. *Revista Conrado*, 279-286. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n63/1990-8644-rc-14-63-279.pdf>
- Perilla, A., & Bermeo Dagua, W. (2006). *Evaluación de un programa de intervención basado en estrategias discursivas enunciativas en la comprensión de textos*

expositivos argumentativos [tesis de maestría, Universidad del Valle].

Colombia.

Presidencia de la República. (10 de 12 de 2016). Palabras del Presidente de la República de Colombia, Juan Manuel Santos, al aceptar el Premio Nobel de Paz. Oslo, Noruega. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/discursos/161210-Palabras-del-Presidente-de-la-Republica-de-Colombia-Juan-Manuel-Santos-al-aceptar-el-Premio-Nobel-de-Paz#:~:text=Cuando%20me%20preguntaban%20si%20yo,tenemos%20que%20construir%20entre%20todos>)

Quiroz, F. (13 de 07 de 2015). ¡Ignorantes! Parece mentira, pero Colombia es un país tremendamente racista. (F. Quiroz, Ed.) *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16089775>

Revista Semana. (19 de 07 de 2017). Límites de la libertad de expresión en Colombia. *Revista Semana*. Obtenido de <https://pruebas.semana.com/educacion/articulo/limites-de-la-libertad-de-expresion-en-colombia/533040>

Revista Semana. (06 de 06 de 2018). ¿El voto en blanco es un voto de protesta o un voto que favorece a Duque? Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=VwkC27QTUOU>

Rogers, R., & Mosley, M. (2009). Alfabetización racial en una clase de segundo grado: Teoría crítica de la raza, estudios de blancura e investigación de la alfabetización. *Discurso y Sociedad*, 3, 513-579.

RT. (25 de 07 de 2019). *Conmoción en Colombia tras hallarse el cadáver de una niña indígena de 11 años con indicios de abuso sexual*. Obtenido de RT: <https://actualidad.rt.com/actualidad/322149-conmocion-colombia-nina-indigena-abuso-sexual>

- Sancho, V. (05 de 09 de 2019). La caricatura, punta de lanza de la libertad de expresión. *El Universal*. Obtenido de <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/la-caricatura-punta-de-lanza-de-la-libertad-de-expresion>
- Sandoval, L. (08 de 08 de 2016). Sí a la paz imperfecta. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/si-la-paz-imperfecta-columna-648098/>
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Planeta.
- Serós, E. (20 de 01 de 2019). El racismo se cura pensando. (AraInfo, Ed.) *AraInfo*. Obtenido de <https://arainfo.org/el-racismo-se-cura-pensando/>
- Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las Escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36739/1/S20131120_es.pdf
- Tascón Alvarez, C. (2016). *Incidencia de una propuesta pedagógica enunciativa y dialéctico-crítica del discurso para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de educación media en una institución educativa oficial de ladera de la ciudad de Cali*. Obtenido de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/9785?locale-attribute=en>
- The New York Times' no publicará más caricaturas políticas. (2019). *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/cultura/the-new-york-times-censura-las-caricaturas-politicas-en-version-internacional-373968#:~:text=The%20New%20York%20Times'%2C,las%20iron%C3%ADas%20de%20los%20ilustradores.>
- Toro, S. M., Quintero, Ó., & Fernández, S. (2013). *Escuela de estudios de género. Boletina anual #2*. Obtenido de Universidad Nacional de Colombia : <http://bdigital.unal.edu.co/45783/7/boletinaanualno.2.pdf>

- Toulmin, S. (1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris: Presses universitaires de France.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Qingdao, 2015: Dieciséis oportunidades digitales, liderar la transformación de la educación*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352>
- UNESCO. (2016). *Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación*. Obtenido de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>
- UNESCO. (2017). *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262862>
- UNHCR/ACNUR. (2019). *¿Qué es el racismo y qué tipos de racismo hay?* Obtenido de UNHCR/ACNUR: <https://eacnur.org/blog/que-es-el-racismo-y-tipos-de-racismo-tc-alt45664n-o-pstn-o-pst/>
- Universidad del Valle. (2018). Puntajes promedio por prueba del examen de estado Saber 11 obtenidos por Los aspirantes inscritos y admitidos en programas académicos de pregrado. Obtenido de <https://admisiones.univalle.edu.co/new/estadisticas/anexos/Estad%C3%ADsticas%20FJ2018%20CALI.pdf>
- Vaillant , D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Argentina: UNICEF. Obtenido de http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/08/Integracion_TIC_sistemas_formacion_docente.pdf
- Van Dijk. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del Texto*. Barcelona : Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.

- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*.
Obtenido de <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Las%20Estructuras%20y%20Funciones%20del%20Discurso.pdf>
- Van Eemeren, & Grootendorst. (2002). Argumentación, Comunicación y Falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 14(1). doi:<https://doi.org/10.14483/23464712.14123>
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Argentina: Fausto.
- World Bank. (2020). *Tecnologías digitales en la educación*. Obtenido de <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech>
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (S. Esquerdo, Trad.) Editorial Graó, de Serveis Pedagògics. Obtenido de <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/profesorado-https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/posgrados/acom/Primaria/PApri22/documentos/Practica.pdf-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>
- Zuleta, E. (1991). Democracia y participación. *Cátedra Estanislao*. Obtenido de <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/DemocraciaYparticipacion.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta informativa

INCIDENCIA DEL USO DE OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA A NIVEL UNIVERSITARIO

Investigador: Haivert Sáenz

ENCUESTA INFORMATIVA PARA DETERMINAR VARIABLES DE CONTROL

La presente encuesta tiene como propósito obtener información de los participantes para determinar las variables de control de la investigación. La información obtenida servirá solo para los propósitos académicos.

Por favor, complete la encuesta escribiendo los datos o marcando con una equis (X), según corresponda:

Información Personal

Nombre (No será visible en la investigación):

1. Edad: 15 – 20 ____ 21 – 25 ____ 26 – 30 ____ 31 en adelante ____

2. Sexo: M ____ F ____

3. Ciudad de origen: _____ Departamento: _____

4. Estrato socioeconómico: _____

Información Académica

5. Institución educativa de egreso:

6. Carácter de la Institución: Privada _____ Pública _____

7. Números de años cursados: Educación privada _____ Educación pública _____

8. Programa Académico Universitario al que pertenece:

9. Facultad a la que está adscrito: _____

10. Semestre que cursa actualmente: _____

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
GRUPO DE INVESTIGACIÓN GITECLE

Prueba Diagnóstica de Lectura Crítica

INDICACIONES: lea detenidamente el texto anexo *“Prólogo del Informe ¡Basta ya! del Grupo de Memoria Histórica”*. A continuación, usted encontrará un cuestionario organizado en cuatro partes para evaluar la Lectura Crítica a nivel universitario. **Escoja una opción** en cada pregunta y marque con una X su escogencia en el cuadro que aparece al final del documento.

PARTE 1

1. Para el autor la noción de memoria no hace referencia a:

- a. El resultado directo de los fenómenos de violencia y el posconflicto.
- b. Una herramienta de denuncia de la larga guerra y sus consecuencias.
- c. Un aspecto político social al igual que el conflicto en la sociedad colombiana.
- d. Un recurso para la toma de conciencia en torno a la impunidad frente al conflicto.

2. No es una idea importante del texto en el apartado “Entre la visibilidad y el reconocimiento”:

- a. A través de los discursos que legitimaron la guerra se desconocieron las víctimas, no fueron tomadas como el centro del conflicto.
- b. Las acciones frente a las consecuencias del conflicto atañen a la sociedad en su conjunto y son producto de las problemáticas sociales y políticas.
- c. La sociedad no ha sido consciente de los alcances de la violencia de la desaparición forzada durante el conflicto armado en Colombia.
- d. Las memorias de las víctimas respecto al concepto de futuro pueden dar paso a la transformación o a su negación desde la venganza.

3. En el texto la violencia en Colombia es producto de:

- a. Las acciones delincuenciales de grupos específicos en regiones apartadas o periféricas del país.

- b. Los problemas políticos y sociales vinculados con el sectarismo, el control del territorio y sus recursos.
- c. La larga confrontación armada, de la vivencia del conflicto entre los diferentes actores.
- d. La ausencia de acciones judiciales en torno a la victimización de la población civil en las regiones apartadas.

4. La esencia de un proceso de paz según el texto consiste en:

- a. La reacción ante el sufrimiento de las víctimas y los procesos que lo generaron.
- b. La solidaridad frente a las víctimas del conflicto armado y la consiguiente reparación.
- c. La construcción de memorias representativas del proceso de violencia.
- d. La reintegración del contendor armado y su conversión a contradictor político.

“Durante décadas, las víctimas fueron ignoradas tras los discursos legitimadores de la guerra, fueron vagamente reconocidas bajo el rótulo genérico de la población civil o, peor aún, bajo el descriptor peyorativo de “daños colaterales”. Desde esta perspectiva, fueron consideradas como un efecto residual de la guerra y no como el núcleo de las regulaciones de esta.”

5. En el fragmento anterior, la función de las comillas utilizadas en “daños colaterales” es:

- a. Llamar la atención sobre la expresión.
- b. Cuestionar lo dicho por otros.
- c. Mostrar que la expresión es una cita.
- d. Aislar la expresión.

*“La memoria es una expresión de rebeldía frente a la violencia y la impunidad. Se ha convertido en un instrumento para asumir o confrontar el conflicto, o para ventilarlo en la escena pública. **Ahora bien,** al aceptar que la movilización social por la memoria en Colombia es un fenómeno existente, es preciso también constatar su desarrollo desigual en el plano político, normativo y judicial.”*

6. En el párrafo anterior la expresión *Ahora bien* se utiliza para:

- a. Puntualizar la información desarrollada.
- b. Adicionar información a lo previo.
- c. Condicionar parcialmente la información.
- d. Expresar oposición a lo planteado previamente.

*“Para unos, la respuesta al agravio es una propuesta de sustitución del orden, es decir, la búsqueda de la supresión o transformación de las condiciones que llevaron a que pasara lo que pasó: es una memoria transformadora. **Pero** hay también memorias sin futuro, que toman la forma extrema de la venganza, la cual a fuerza de repetirse niega su posible superación. La venganza pensada en un escenario de odios colectivos acumulados equivale a un programa negativo: el exterminio de los reales o supuestos agresores. En efecto, la venganza parte de la negación de la controversia y de la posibilidad de coexistir con el adversario. Es la negación radical de la democracia”*

7. En el párrafo anterior el conector *Pero* tiene como función:

- a. Establecer una relación causa - consecuencia.
- b. **Contrastar dos puntos de vista.**
- c. Concluir o resumir lo anterior.
- d. Definir las memorias sin futuro.

8. Este texto es un prólogo de acuerdo con el contenido, la extensión y la intención. Si usted tuviera que acercarlo a otro tipo de texto, la opción más pertinente sería:

- a. Un resumen porque da cuenta de los contenidos esenciales de un texto de referencia.
- b. Una introducción porque presenta de manera general el contenido del texto.
- c. Un ensayo porque sustenta puntos de vista con documentación sobre el tema.
- d. Una reseña porque explica el contenido de un texto e incluye juicios de valor.

*“El carácter invasivo de la violencia y su larga duración han actuado paradójicamente en detrimento del reconocimiento de las particularidades de sus actores y sus lógicas específicas, así como de sus víctimas. Su apremiante presencia ha llevado incluso a subestimar los problemas políticos y sociales que subyacen a su origen. **Por eso a menudo la***

solución se piensa en términos simplistas del todo o nada, que se traducen o bien en la pretensión totalitaria de exterminar al adversario, o bien en la ilusión de acabar con la violencia sin cambiar nada en la sociedad.”

9. En el párrafo anterior la expresión subrayada hace referencia a:

- a. El conflicto armado.
- b. El carácter invasivo de la violencia.
- c. El reconocimiento de las víctimas.
- d. Las particularidades de los adversarios.

“A la luz de las consideraciones expuestas, el relato aquí plasmado intenta romper con las visiones reductoras de la violencia que condensan en coordenadas morales (los buenos y los villanos) la complejidad de lo que hemos vivido. La larga trayectoria del conflicto y las transformaciones de sus actores, junto a las transformaciones sociales e institucionales, clausuran toda pretensión de un relato monocausal que reduzca la continuidad de la violencia o su solución a la sola acción de los perpetradores o a un ejercicio de condena moral. La sociedad ha sido víctima pero también ha sido partícipe en la confrontación: la anuencia, el silencio, el respaldo y la indiferencia deben ser motivo de reflexión colectiva. No obstante, esta extensión de responsabilidades a la sociedad no supone la dilución en un “todos somos culpables” de las responsabilidades concretas y diferenciadas en el desencadenamiento y desarrollo del conflicto. La reconciliación o el reencuentro que todos anhelamos no se pueden fundar sobre la distorsión, el ocultamiento y el olvido, sino solo sobre el esclarecimiento. Se trata de un requerimiento político y ético que nos compete a todos.

Este informe no es una narrativa sobre un pasado remoto, sino sobre una realidad anclada en nuestro presente. Es un relato que se aparta explícitamente, por convicción y por mandato legal, de la idea de una memoria oficial del conflicto armado. Lejos de pretender erigirse en un corpus de verdades cerradas, quiere ser elemento de reflexión para un debate social y político abierto. El país está pendiente de construir una memoria legítima, no consensuada, en la cual se incorporen explícitamente las diferencias, los contradictores, sus posturas y sus responsabilidades y, además, se reconozca a las víctimas.”

10. Según el fragmento anterior la importancia y proyección del relato en torno al conflicto armado es fundamental porque:

- a. Quiere explicar oficialmente el conflicto armado en Colombia, sus actores y consecuencias, la cual permite comprender la magnitud de tal evento.
- b. Quiere evidenciar la larga trayectoria del conflicto y la responsabilidad de los actores armados ilegales en regiones específicas del país.
- c. Quiere ser elemento de reflexión para un debate social y político abierto, y además, que se reconozca a las víctimas.
- d. Quiere narrar las causas del conflicto armado durante más de cinco décadas y la historia de las víctimas en diversas regiones.

PARTE 2

1. ¿En cuál de las siguientes categorías ubicaría el texto? (Género)

- a. Académico
- b. Político
- c. Histórico
- d. Periodístico

2. El texto predomina una organización:

- a. Explicativa
- b. Narrativa
- c. Descriptiva
- d. Argumentativa

3. El locutor como voz responsable del texto es:

- a. Un académico experto en el conflicto armado en Colombia
- b. Un historiador con una postura política sobre el conflicto armado en Colombia.
- c. Un cronista del conflicto armado en Colombia.
- d. Gonzalo Sánchez G.

4. El contrato social de habla o la interacción que se establece entre el locutor y los interlocutores es entre:

- a. Un periodista histórico de la guerra en Colombia y los victimarios.
- b. Un defensor de los derechos humanos y las víctimas del conflicto armado en Colombia.
- c. Un historiador con mirada política, experto en el conflicto armado y la sociedad colombiana.

- d. Un académico investigador del conflicto armado en Colombia y la sociedad colombiana.

5. El interlocutor o a quien va dirigido el texto es:

- a. La clase dirigente de Colombia a quien se le señala su responsabilidad histórica y política en el conflicto armado.
- b. La ciudadanía a quien se le interpela para que asuma su responsabilidad de indiferencia a las víctimas y el rechazo a los victimarios en una etapa de posconflicto.
- c. Las víctimas y los grupos de victimarios que son presentados como ejes de la reconstrucción de una sociedad que se reconcilia en el posconflicto.
- d. La clase dirigente, la ciudadanía, las víctimas y los grupos de victimarios del conflicto armado en Colombia.

6. El tema central del texto es:

- a. La memoria colectiva como denuncia y respuesta para superar el conflicto armado en Colombia.
- b. La violencia como origen de la sociedad colombiana actual y la necesidad de superar sus secuelas.
- c. Las víctimas del conflicto armado en Colombia y la necesidad de ser escuchadas.
- d. La defensa de los derechos de las víctimas en el posconflicto.

7. La intención del locutor frente al tema es:

- a. Defender las víctimas del conflicto armado en el territorio colombiano.
- b. Reivindicar la memoria colectiva como eje central para superar el conflicto armado.
- c. Rechazar la indolencia mostrada por la sociedad colombiana frente al conflicto.
- d. Denunciar la violencia histórica en el territorio nacional.

8. El propósito del locutor frente al interlocutor es:

- a. Cuestionarlo sobre el papel de la sociedad colombiana frente a la situación actual de las víctimas del conflicto en Colombia.
- b. Convencerlo sobre el papel de la memoria colectiva como eje principal para el porvenir de la sociedad colombiana.
- c. Persuadirlo sobre la necesidad de volver a escuchar a las víctimas y de otorgarle los derechos que les fueron vulnerados.

- d. Informarlo de los hechos del conflicto armado en Colombia para que cada parte de la sociedad entienda su responsabilidad en el posconflicto.

PARTE 3

1. Cuando el locutor dice “Este informe no es una narrativa sobre un pasado remoto, sino sobre una realidad anclada en nuestro presente”, busca:

- a. Aclarar y precisar la importancia de construir el presente a partir de la historia que lo constituye.
- b. Explicar y advertir la importancia del pasado como enseñanza para el presente.
- c. Evaluar y refutar lo difícil que es dejar atrás el pasado del conflicto armado.
- d. Cuestionar y proponer que la narrativa de los actores del conflicto es una vía para construir el presente.

2. El Locutor del texto presenta sus puntos de vista a través de los enunciadores. ¿Qué puntos de vista se presentan en el texto?

- a. Un punto de vista, a través de un enunciador que explica la memoria colectiva como un fenómeno desigual en lo político, normativo y jurídico.
- b. Un punto de vista, a través de un enunciador que afirma que la memoria colectiva es un espacio generador de conciencia, un lugar de reclamo y denuncia para la justicia, reparación y reconocimiento de las diferencias y en especial de las víctimas.
- c. Dos puntos de vista a través de dos enunciadores. Uno que afirma que la memoria colectiva es un fenómeno desigual en lo político, normativo y jurídico, y otro que cuestiona la memoria colectiva como un espacio generador de conciencia, un lugar de reclamo y denuncia para la justicia, reparación y reconocimiento de las diferencias y en especial de las víctimas.
- d. Dos puntos de vista a través de dos enunciadores. Uno, afirma que la memoria colectiva es un fenómeno desigual en lo político, normativo y jurídico, y otro afirma que la memoria colectiva es un espacio generador de conciencia, un lugar de reclamo y denuncia para la justicia, reparación y reconocimiento de las diferencias y en especial de las víctimas.

3. El Locutor puede establecer distintas relaciones con los puntos de vista expresados por los enunciadores. De esta manera, puede identificarse, aprobar, rechazar u oponerse a lo expresado por ellos. ¿Qué relación establece el locutor con cada punto de vista?

- a. El Locutor establece distintas relaciones con ambos puntos de vista. Se identifica con el que afirma que la memoria colectiva es un espacio generador de conciencia, un lugar de reclamo y denuncia para la justicia, reparación y reconocimiento de las diferencias y en especial de las víctimas pero se opone al que insiste en las memorias sin futuro, que buscan la venganza extrema, la cual a fuerza de repetirse niega su posible superación.
- b. El Locutor establece una relación cercana con ambos puntos de vista. Se alía con el que afirma que la memoria colectiva es un espacio generador de conciencia, un lugar de reclamo y denuncia para la justicia, reparación y reconocimiento de las diferencias y en especial de las víctimas. También se acerca al que muestra las memorias sin futuro, que buscan la venganza extrema, la cual a fuerza de repetirse niega su posible superación.
- c. El Locutor establece una relación distante con ambos puntos de vista. Se opone con el que afirma que la memoria colectiva es un espacio generador de conciencia, un lugar de reclamo y denuncia para la justicia, reparación y reconocimiento de las diferencias y en especial de las víctimas y rechaza al que insiste en las memorias sin futuro, que buscan la venganza extrema, la cual a fuerza de repetirse niega su posible superación.
- d. El Locutor establece distintas relaciones con ambos puntos de vista. Rechaza al que afirma que la memoria colectiva es un espacio generador de conciencia, un lugar de reclamo y denuncia para la justicia, reparación y reconocimiento de las diferencias y en especial de las víctimas y se identifica con el que insiste en las memorias sin futuro, que buscan la venganza extrema, la cual a fuerza de repetirse niega su posible superación.

4. El locutor en el texto se muestra como un ser:

- a. Confiable y razonable. Un sujeto creíble y digno de fe.
- b. Sensible, solidario, agradable, amistoso. Un sujeto generoso.
- c. Racional y competente. Un sujeto competente.
- d. Confiable, solidario y racional. Un sujeto creíble y competente.

5. ¿Cuál es el tono que el Locutor/enunciador construye en el texto?

- a. Rechazo
- b. Denuncia
- c. Indignación
- d. Invitación

“Colombia apenas comienza a esclarecer las dimensiones de su propia tragedia. Aunque sin duda la mayoría de nuestros compatriotas se sienten habitualmente interpelados por diferentes manifestaciones del conflicto armado, pocos tienen una conciencia clara de sus alcances, de sus impactos y de sus mecanismos de reproducción. Muchos quieren seguir viendo en la violencia actual una simple expresión delincuencia o de bandolerismo, y no una manifestación de problemas de fondo en la configuración de nuestro orden político y social”.

6. El Locutor puede argumentar desde los valores para presentar sus puntos de vista y convocar a los interlocutores (enunciatarios) ¿Bajo qué valor o valores el locutor/ enunciador convoca a los interlocutores (enunciatarios) en el fragmento anterior?

- a. La igualdad y la equidad.
- b. La responsabilidad, la equidad y la eficiencia.
- c. La responsabilidad.
- d. La igualdad.

Las guerras pueden destruir o transformar las sociedades, pero ellas también se transforman por exigencias internas o por variaciones inesperadas de los contextos que propiciaron su desencadenamiento. Esa distancia entre el origen y la dinámica presente de una guerra la plasmó con un símil muy elocuente para la Guerra de los Mil Días el General Benjamín Herrera, uno de sus protagonistas: “las guerras en su curso van siendo alimentadas y sostenidas por nuevos reclamos o nuevas injusticias distintas de aquellas que las hacen germinar, al modo que los ríos llevan ya en su desembocadura muchísimas más ondas que aquellas con que salieron de su fuente”.

7. En el fragmento anterior el locutor:

- a. Cita de forma indirecta la voz de Benjamín Herrera para explicar los cambios que se van dando en los orígenes de una guerra.
- b. Cita de forma directa la voz de Benjamín Herrera para ilustrar la transformación de una guerra.
- c. Cita de forma directa la voz de Benjamín Herrera para advertir sobre los cambios que se van dando en el desarrollo de una guerra.
- d. Cita de forma indirecta la voz de Benjamín Herrera para mostrar los cambios que se van dando en el desarrollo de una guerra.

PARTE 4

1. El Locutor (enunciador) se puede mostrar en un mismo discurso de diversas maneras para defender los puntos de vista propuestos. En el texto el locutor (enunciador) se presenta como un sujeto:

- a. Emotivo y racional.
- b. Racional y ético.
- c. Ético, emotivo y solidario.
- d. Racional, emotivo y ético.

2. En el apartado *¿Pluralismo y disenso: amenaza o riqueza?* sobre cuál de los siguientes principios el Locutor/enunciador construye su postura:

- a. Todo Estado democrático debe garantizar el pleno cumplimiento de los derechos de sus habitantes.
- b. En un Estado de derecho la justicia debe actuar con equidad.
- c. Toda persona debe asumir las consecuencias de sus actos.
- d. La vida es sagrada.

“Los procesos de ampliación democrática en el plano institucional que se iniciaron desde los años ochenta no marcharon a la par de la democratización social. En efecto, el acomodamiento de viejos poderes, la instrumentalización de la vía política y la cooptación del Estado por parte de los actores armados ilegales de uno y otro signo torpedearon los esfuerzos de democratización emergentes. En esta dirección, democratización sin democracia o “Estado de Derecho sin democracia”, en términos de J. Habermas, resultan adecuados descriptores para el proceso, antes que la afirmación de una relación si se quiere perversa entre ampliación democrática y profundización de la violencia, como a menudo se ha sugerido”.

3. En el párrafo anterior predominan argumentos de:

- a. Metáforas, autoridad y descripciones.
- b. Autoridad, causa - consecuencia y definiciones.
- c. Enumeración, analogías y definiciones.
- d. Comparaciones, causa - consecuencia y transitividad.

“La violencia contra la población civil en el conflicto armado interno se ha distinguido por la sucesión cotidiana de eventos de pequeña escala (asesinatos selectivos, desapariciones forzadas, masacres con menos de seis víctimas, secuestros, violencia sexual, minas antipersonal) dentro de una estrategia de guerra que deliberadamente apuesta por asegurar el control a nivel local, pero reduciendo la visibilidad de su accionar en el ámbito nacional. En efecto, los actores armados se valieron tanto de la dosificación de la violencia como de la dosificación de la sevicia, esta última en particular en el caso de los paramilitares como recurso para aterrorizar y someter a las poblaciones. Esta dinámica, que constituyó el grueso de la violencia vivida en las regiones, fue escasamente visible en el plano nacional, lo que muestra la eficacia del cálculo inicial de los perpetradores de eludir la responsabilidad de sus fechorías frente a la opinión pública y frente a la acción judicial.

“Desentrañar las lógicas de la violencia contra la población civil es desentrañar también lógicas más amplias de la guerra: el control de territorios y el despojo de tierras, el dominio político electoral de una zona, la apropiación de recursos legales o ilegales. La victimización de las comunidades ha sido un objetivo en sí mismo, pero también ha sido parte de designios criminales más amplios de los actores de la guerra.”

4. En el fragmento anterior el locutor/enunciador construye red de relaciones de significado. ¿Cuál de las siguientes opciones corresponde al fragmento?

- a. Eventos de pequeña escala - masacres con menos de seis víctimas - control a nivel local - poca visibilidad nacional - dosificación de la violencia - dosificación de la sevicia - paramilitares.
- b. Eventos de gran escala - grandes masacres - control nacional - mucha visibilidad - violencia y sevicia excesiva - Estado.
- c. Violencia contra la población civil - control de territorios - despojo de tierras - dominio político - apropiación de recursos - visibilidad nacional.
- d. Dominio político electoral - minas antipersona - apropiación de recursos legales o ilegales - actores de guerra - no victimización de las comunidades.

5. En el fragmento se muestra de manera negativa a los siguientes actores de la guerra:

- a. Guerrilla, fuerzas del Estado y políticos.
- b. Paramilitares, políticos y fuerzas del Estado.
- c. Fuerzas militares, políticos y guerrilla.
- d. Políticos, comunidades rurales y paramilitares.

POSPRUEBA EN LECTURA CRÍTICA

Universidad del Valle

Investigador a cargo: Haivert Sáenz

La presente Posprueba busca evaluar la Lectura Crítica en estudiantes de la Universidad del Valle que han participado durante una Intervención Pedagógica con el uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) para el desarrollo de esta competencia. La prueba consta de 30 preguntas divididas en cuatro partes correspondientes al Nivel 1 - Textualidad, Nivel 2 - Géneros Discursivos y Situación de comunicación, Nivel 3 - Situación de Enunciación y Nivel 4 - Argumentación.

Indicaciones: Lea atentamente la Presentación adjunta del informe “¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad del Grupo de Memoria Histórica” del Grupo de Memoria Histórica. Luego, analice cada una de las preguntas aquí propuestas y escoja la opción que considere correcta marcándola con una equis (x) en la Hoja de respuesta.

PARTE 1

1. La noción de *memoria* presentada en el apartado “Las memorias: los acentos, la dignidad y la resistencia” (párrs.24-28) puede ser definida como:

- a.** Una forma de asumir el presente que sirve para mostrar cómo las víctimas han logrado superar la guerra y han empezado a construir una nueva vida.
- b.** Una palabra que hace referencia a las experiencias del conflicto, sus aprendizajes y la reconstrucción de la violencia por parte de los historiadores sociales.
- c.** Un lugar de enunciación que sirve para explicar, esclarecer, comprender y confrontar el conflicto armado, y un instrumento para la reconstrucción del país.
- d.** Un instrumento para sanar todas las heridas causadas por la guerra que sirve para dar a conocer a la opinión pública los hechos ocurridos en el pasado.

Ahora bien, la probada participación de agentes estatales como perpetradores de crímenes, resulta particularmente inquietante para la sociedad, el Estado en su conjunto, y para ellos mismos, dado el grado particular de legalidad y responsabilidad que les compete. Además de su participación directa en la violación de Derechos Humanos, todos los casos documentados por el GMH registran con notable regularidad la connivencia y las omisiones de miembros de la Fuerza Pública, con acciones violatorias de los Derechos Humanos y alianzas con grupos poderosos que por métodos violentos defienden intereses económicos y políticos, o buscan con codicia el acceso a más tierra y/o recursos.

2. En el párrafo anterior, la expresión “Ahora bien” se utiliza para:

- a. Oponerse a lo dicho anteriormente y mostrar un análisis contrario.
- b. Puntualizar la información del párrafo anterior y hacer una crítica.
- c. Condicionar parte de la información anterior e introducir una caracterización.
- d. Adicionar información y presentar una relación causal.

3. Según el apartado “Las dimensiones y modalidades de guerra” (párrs.2-4) cuando se nombran los perpetradores armados y los responsables de crímenes en la guerra colombiana, se refiere a:

- a. Los actores armados, las guerrillas y la Fuerza Pública.
- b. Los paramilitares, las guerrillas, la Fuerza Pública y los agentes estatales.
- c. Los paramilitares, las guerrillas, miembros de la Fuerza Pública y agentes estatales.
- d. Las organizaciones armadas, grupos poderosos, la Fuerza Pública, los agentes estatales.

4. En los párrafos 7 al 9 aparece una idea central de “apropiación, el uso y la tenencia de la tierra”, que se vincula estrechamente con las siguientes problemáticas:

- a. La existencia continua del conflicto armado, el problema agrario, la explotación minera y energética, el fraude, los informes de Bojayá, el Cauca y Bahía Portete, los actores armados y los inversionistas extranjeros, los artilugios jurídicos y métodos violentos, los derechos humanos, las terribles masacres y las versiones de los paramilitares ante el Grupo de Memoria Histórica.
- b. Las luchas de las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes, que han sido vulneradas en sus derechos por los actores del conflicto, a través de intervenciones (legales e ilegales) sobre ellos, violentando sus condiciones de existencia.
- c. El origen y la perpetuación del conflicto armado, la fundación del poder político y económico, el despojo, la violencia y la persecución a campesinos, indígenas y afrodescendientes; las reformas agrarias, la instalación de modelos agroindustriales, el narcotráfico, y, finalmente, las alianzas criminales entre paramilitares, políticos, servidores públicos, élites locales económicas y empresariales, y narcotraficantes.
- d. Las violentas y fraudulentas acciones de las élites y de los poderes regionales y nacionales para impedir que se concreten los esfuerzos institucionales, promovidos por el mismo Estado, en aras de redistribuir o transformar los patrones inequitativos e improductivos sobre la tierra.

5. A lo largo del texto se utiliza la palabra *víctima*, en ninguno de los casos se refiere a:

- a. Un agente social activo que se rebela para construir a partir del daño sufrido.
- b. Una persona que se propone dejar atrás los recuerdos del sufrimiento y del dolor.
- c. Una evidencia de la crueldad, del mal y de la indolencia a la que ha sido sometida.
- d. Un sujeto que ha sufrido la violencia y que por lo tanto tiene derecho a ser reparado.

Las versiones de los victimarios —recogidas por los investigadores en los expedientes judiciales de procesos ordinarios e incluso en entrevistas realizadas en las cárceles— permitieron ratificar algunas denuncias de las víctimas, pero sobre todo han hecho posible que se demuestre todo el horror que venían denunciado, que se compruebe la existencia de hornos crematorios, de cementerios clandestinos, de escuelas de tortura y descuartizamiento, y que las historias inverosímiles contadas por las víctimas por fin sean creídas. Es **a través de** las voces de los victimarios que algunos jueces y en parte la sociedad está reconociendo la brutalidad de la guerra que las víctimas han padecido. (...) En muchas ocasiones fue **a través de** estas versiones que se pudo lograr el reconocimiento público de centenares de crímenes.

6. En el párrafo anterior el uso de la locución “a través de” cumple la función de:

- a. Contraponer la versión de las víctimas y los victimarios.
- b. Indicar que la crueldad de la guerra ha tenido reconocimiento de los jueces y de parte de la sociedad solo por medio de los testimonios de los victimarios.
- c. Hacer una alianza entre la versión de las víctimas y los victimarios.
- d. Mostrar la forma en la que se llevan a cabo los procesos de constatación y verificación, tanto por los jueces como por parte de la sociedad civil.

7. La Presentación del Informe “¡BASTA YA!: Memorias de guerra y dignidad” se estructura de la siguiente manera:

- a. Introducción al informe, caracterización de tópicos en cinco apartados y cierre. Los tópicos son: las dimensiones y modalidades de la guerra, los motivos y las transformaciones de la guerra, la justicia y la guerra, las víctimas: daños e impactos, y las memorias: los acentos, la dignidad y la resistencia.
- b. Resumen del conflicto armado en Colombia, presentación de tópicos sobre la memoria y cierre. Los tópicos son: las dimensiones y modalidades de la guerra, los motivos y las transformaciones de la guerra, la justicia y la guerra, las víctimas: daños e impactos, y las memorias: los acentos, la dignidad y la resistencia.
- c. Inicio, apartados temáticos y conclusión. Los apartados temáticos son cinco, relacionados con las víctimas, la historia y la memoria.

- d.** Presentación inicial, ejes temáticos y cierre. Los ejes temáticos se organizan desde las instituciones hasta llegar a las víctimas como individuos.

Ver la violencia desde la perspectiva de la tierra y los territorios revela otro rasgo distintivo de su historia: la guerra se ha librado mayoritariamente en el campo colombiano, en los caseríos, veredas y municipios, lejanos y apartados del país central o de las grandes ciudades. Es una guerra que muchos colombianos y colombianas no ven, no sienten, una guerra que no los amenaza. Una guerra de la que se tiene noticia a través del lente de los medios de comunicación, que sufren otros y que permite a miles de personas vivir en la ilusión de que el país goza de democracia plena y prosperidad, a la vez que les impide entender la suma importancia de cada decisión, afirmación o negociación política para quienes la sufren. Quienes viven lejos de los campos donde se realizan las acciones de los armados ignoran que, por ejemplo, un acuerdo que pacte un cese al fuego representa para esos campesinos y campesinas la diferencia entre quedarse o huir, entre vivir o morir.

8. En el fragmento anterior, el autor presenta a muchos colombianos y colombianas como personas que no ven y no sienten la guerra. La razón de esta indiferencia es que:

- a.** La guerra no los amenaza. Se enteran de ella a través de las noticias dadas por los medios de comunicación, ya que ésta se ha librado mayoritariamente en el campo colombiano, en los caseríos, veredas y municipios; lugares lejanos y apartados del país central o de las grandes ciudades. Por eso ignoran las consecuencias de acordar un cese al fuego.
- b.** El país en general goza de democracia plena y prosperidad. Esto impide entender la suma importancia de cada decisión, afirmación o negociación política para quienes sufren la guerra. Por lo cual, no se entiende que un acuerdo que pacte un cese al fuego representa para los campesinos y campesinas la diferencia entre quedarse o huir, entre vivir o morir.
- c.** La guerra se ha librado mayoritariamente en el campo colombiano, en los caseríos, veredas y municipios, lejanos y apartados del país central o de las grandes ciudades. Es a través del noticiero que se conoce lo que sufren otros y que permite a miles de personas vivir el dolor, ya que no se encuentran presentes en el lugar donde se desarrolla el conflicto.
- d.** El lente de los medios de comunicación es la versión de la guerra que permite a miles de personas vivir en la ilusión de que el país goza de democracia plena y prosperidad, de manera que sienten el conflicto, pero de una forma leve. Por eso, no son conscientes de la importancia que tiene una decisión, afirmación o negociación política para detener o iniciar la guerra.

El GMH se propuso, además, documentar casos que permitieran develar las formas particulares en que el conflicto armado ha afectado a las mujeres. (...) Estos casos confirmaron el uso de la violencia sexual como arma de guerra y los ataques contra las mujeres por sus ejercicios de organización y liderazgo. Además, ilustraron las profundas relaciones entre la violencia del conflicto armado y las violencias de género propias de una cultura patriarcal y de arreglos de género que han pretendido poner a las mujeres en un lugar de subordinación, de inequidad y de exclusión en los ámbitos privados y públicos, económicos y políticos, y que también ha impuesto un modelo de masculinidad violenta y opresiva. En esa cultura machista y patriarcal se inscriben formas conservadoras de concebir la sexualidad que llevan a los actores armados a desterrar, perseguir y humillar a poblaciones con opciones sexuales que estos consideran transgresoras.

9. En el párrafo anterior, la idea principal es:

- a.** La cultura machista y patriarcal, en la que se inscriben formas conservadoras de concebir la sexualidad, ha llevado a los actores armados a desterrar, perseguir y humillar a poblaciones con opciones sexuales que estos consideran transgresoras.
- b.** Existen inequidad en las relaciones entre hombres y mujeres, propias de una cultura patriarcal y de arreglos de género, que las ha puesto en un lugar de subordinación y de exclusión, siendo perseguidas y humilladas.
- c.** Las mujeres han sido blanco del conflicto armado a través de formas particulares de violencia impuestas por una cultura machista y patriarcal, manifestadas principalmente en la violencia sexual como arma de guerra y los ataques contra las mujeres por sus ejercicios de organización y liderazgo.
- d.** En esta sociedad machista y patriarcal se ha impuesto un modelo de masculinidad violenta y opresiva que es culpable de que los actores armados hayan desterrado, perseguido y humillado a las mujeres y a las poblaciones con opciones sexuales que estos consideran transgresoras.

Del lado de la memoria del sufrimiento, también se registra la memoria de la dignidad y de la resistencia. (...) En las múltiples conversaciones y talleres, emergieron los relatos que destacan los actos heroicos y de valía de hombres y mujeres que intentaron sobrevivir y apoyar a otros, que se enfrentaron en la más absoluta indefensión a los poderosos para defenderse, encararlos y reclamarles, para arrebatárles de las manos a sus hijos y vecinos. Es la memoria de los esfuerzos para enfrentar la guerra y para construir la paz, es la memoria del coraje y la valentía que habla de la solidaridad extraordinaria de la que también somos capaces los seres humanos. Desde esta memoria emerge otra connotación de la palabra víctima: la víctima como protagonista, como agente social que desafía el poder, que reclama y reivindica, y que desde ese lugar no solo sobrevive y se rescata a sí misma, sino que transforma y construye una nueva sociedad.

10. No es una idea presente en el párrafo anterior:

- a. Desde la memoria del coraje y la valentía se concibe a la víctima como agente de lucha capaz de sobreponerse a la adversidad y de construir nuevos sentidos de vida.
- b. Las víctimas asumen el rol pasivo del desposeído pero tienen la capacidad de acción, de rebelarse y de exigir a través del uso de la violencia.
- c. La solidaridad es un elemento central en el conflicto, es un instrumento para luchar contra la opresión, enfrentar la guerra y hacer justicia.
- d. La memoria del sufrimiento es conviven con la memoria de la dignidad y la resistencia, mostrando la capacidad de los seres humanos para sobreponerse a la adversidad.

PARTE 2

11. El género discursivo en el que se ubica el texto es:

- a. Académico
- b. Histórico
- c. Político
- d. Periodístico

12. En el texto predomina una organización:

- a. Expositiva
- b. Explicativa
- c. Argumentativa
- d. Narrativa

13. El locutor como voz responsable del texto es:

- a. Martha Nubia Bello
- b. Una experta con una mirada política del conflicto armado en Colombia.
- c. Una historiadora que desarrolla todas las facetas del conflicto armado en Colombia.
- d. Una cronista de guerra que narra y analiza el desarrollo del conflicto armado en Colombia.

14. En el contrato social de habla o el acuerdo que media entre el locutor y los interlocutores se establece una relación entre:

- a. Una cronista de la guerra en Colombia y los posibles lectores.
- b. Una historiadora y las víctimas del conflicto armado en Colombia.

- c. Una experta con una mirada política del conflicto y la sociedad colombiana.
- d. Una académica comprometida con las víctimas y la sociedad colombiana.

15. El interlocutor o a quien va dirigido el texto es:

- a. La clase dirigente de Colombia y la ciudadanía, que tienen la responsabilidad de atender la memoria de las víctimas del conflicto armado.
- b. La ciudadanía y los victimarios, de quienes se busca el reconocimiento de las víctimas y sus derechos en una etapa de posconflicto.
- c. Las víctimas y los grupos de victimarios que son los actores claves para la reconstrucción de una sociedad en el posconflicto.
- d. La clase dirigente y la ciudadanía; las víctimas y los grupos de victimarios del conflicto armado en Colombia.

16. El tema central del texto es:

- a. Las dimensiones de la guerra en Colombia comprendidas, afrontadas y superadas a partir de la memoria colectiva.
- b. El conflicto armado en la sociedad colombiana visto a través del relato de las víctimas y de los victimarios.
- c. Las víctimas del conflicto armado en Colombia y la comprensión de la guerra por parte de la población civil.
- d. La guerra vista desde la mirada de las víctimas como cuestionamiento a la sociedad civil por su indiferencia al conflicto.

17. La intención del locutor frente al tema es:

- a. Evidenciar y describir el conflicto armado colombiano en el relato de las víctimas y los victimarios.
- b. Descifrar y denunciar las dimensiones de la guerra en Colombia a partir de la memoria colectiva.
- c. Rechazar y denunciar la guerra vista desde la mirada de las víctimas.
- d. Mostrar y situar el conflicto armado en la sociedad civil.

18. El propósito del locutor frente al interlocutor es:

- a. Cuestionarlo sobre la realidad que se afronta después de una guerra y sobre los compromisos que debe asumir como parte de la sociedad colombiana.
- b. Persuadirlo de que la guerra debe ser entendida desde la memoria de las víctimas y a partir del reconocimiento de la indiferencia de la sociedad colombiana.

- c. Convencerlos de asumir un compromiso en la reconstrucción del país a partir de una memoria colectiva que reclama verdad, justicia, reparación y la no repetición.
- d. Informarlo sobre los hechos ocurridos para que tome conciencia de la magnitud y dimensiones de la guerra y pueda tomar posiciones que aporten a la paz.

PARTE 3

Este informe da cuenta de más de 50 años de conflicto armado en nuestro país. Revela la enorme magnitud, ferocidad y degradación de la guerra librada, y las graves consecuencias e impactos sobre la población civil. Se trata de una guerra difícil de explicar no solo por su carácter prolongado y por los diversos motivos y razones que la asisten, sino por la participación cambiante de múltiples actores legales e ilegales, por su extensión geográfica y por las particularidades que asume en cada región del campo y en las ciudades, así como por su imbricación con las otras violencias que azotan al país.

19. Según el párrafo anterior, el locutor busca mostrar en el informe que:

- a. La guerra se caracteriza por carácter prolongado, por los diversos motivos y razones que la asisten, por instalarse en territorios rurales y por la participación cambiante de múltiples actores legales e ilegales.
- b. La guerra civil colombiana, librada por más de 50 años, ha sido cruel, feroz, degradante, cambiante, compleja y multifactorial.
- c. En Colombia, la guerra ha tenido su origen en la imbricación con las otras violencias que azotan al país y esto la ha hecho prolongada y muy compleja de explicar.
- d. Por más de 50 años, la guerra librada en Colombia se ha caracterizado por la magnitud, ferocidad, degradación y extensión territorial; además de haber sido permeada por la indiferencia de la población civil.

20. El Locutor presenta los puntos de vista a través de los Enunciadores. En el texto se puede identificar:

- a. Un punto de vista, a través de un enunciador que afirma que la memoria de las víctimas es la base de la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b. Dos puntos de vista a través de dos enunciadores. Uno que afirma que la sociedad debe hacer suya una memoria colectiva de las dimensiones de la guerra para reconstruir la historia y el futuro del país, a partir de la justicia. Frente a otro que afirma que el silencio y el olvido de la guerra es el camino que debe seguir el país.
- c. Un punto de vista, a través de un enunciador que cuestiona a la sociedad civil, al gobierno y a los victimarios, apoyándose en la memoria de las víctimas.

- d. Dos puntos de vista a través de dos enunciadores. Uno que afirma que la justicia, la reparación y la no repetición se concreta a través de la memoria colectiva y otro que cuestiona el olvido y el silencio a las que han sido sometidas las víctimas en la guerra colombiana.

21. El Locutor establece distintas relaciones con los puntos de vista expresados por el enunciador o los enunciadores. De esta manera, puede identificarse, aprobar, rechazar u oponerse a lo expresado. ¿Qué relación establece el locutor con cada punto de vista?

- a. El Locutor establece distintas relaciones con los dos puntos de vista. Se identifica con el que afirma que la sociedad debe hacer suya una memoria colectiva de las dimensiones de la guerra para reconstruir la historia y el futuro del país a partir de la justicia y se opone al que afirma que el silencio y el olvido de la guerra es el camino que debe seguir el país.
- b. El Locutor establece una relación cercana con los dos puntos de vista. Se alía con el que afirma que la justicia y la reparación se concreta a través de la memoria colectiva y se acerca al otro que cuestiona el olvido y el silencio a las que han sido sometidas las víctimas en la guerra colombiana.
- c. El Locutor se opone al punto de vista presentado que cuestiona a la sociedad civil, al gobierno y a los victimarios a través de la memoria de las víctimas.
- d. El Locutor se identifica con el punto de vista presentado según el cual la memoria de las víctimas es la base de la construcción de una sociedad justa y equitativa.

22. En todo el texto, el Locutor logra construir una imagen de sí mismo como un ser:

- a. Confiable y razonable. Un sujeto creíble y digno de fe.
- b. Sensible, solidario, agradable, amistoso. Un sujeto generoso.
- c. Racional y competente. Un sujeto competente.
- d. Confiable, solidario y racional. Un sujeto creíble y competente.

23. En el texto, la tonalidad es construida por el Locutor/Enunciador a través de:

- a. Una información y una invitación
- b. Una denuncia y un llamado
- c. Una crítica y una advertencia
- d. Una amonestación y una condolencia

En las múltiples conversaciones y talleres, emergieron los relatos que destacan los actos heroicos y de valía de hombres y mujeres que intentaron sobrevivir y apoyar a otros, que se enfrentaron en la más absoluta indefensión a los poderosos para defenderse, encararlos y reclamarles, para arrebatárles de las manos a sus hijos y vecinos.

24. El Locutor puede argumentar desde los valores para presentar sus puntos de vista y convocar a los interlocutores ¿Bajo qué valor o valores el Locutor/Enunciador convoca a los Interlocutores/Enunciatarios en el fragmento anterior?

- a. El coraje y la valentía.
- b. La valentía y la solidaridad.
- c. La responsabilidad y la justicia.
- d. La empatía y la responsabilidad.

Ahora bien, la probada participación de agentes estatales como perpetradores de crímenes, resulta particularmente inquietante para la sociedad, el Estado en su conjunto, y para ellos mismos, dado el grado particular de legalidad y responsabilidad que les compete. Además de su participación directa en la violación de Derechos Humanos, todos los casos documentados por el GMH registran con notable regularidad la connivencia y las omisiones de miembros de la Fuerza Pública, con acciones violatorias de los Derechos Humanos y alianzas con grupos poderosos que por métodos violentos defienden intereses económicos y políticos, o buscan con codicia el acceso a más tierra y/o recursos.

25. En el fragmento anterior el Locutor/Enunciador habla de la participación y lo inquietante que resulta que agentes estatales participen en los crímenes cometidos en la guerra. Para fundamentar esta acusación:

- a. Trae al discurso dos voces de autoridad. La primera evoca algún tipo de fuente probatoria que no es identificada explícitamente. La segunda es identificada como casos documentados por el GMH.
- b. Trae a su discurso dos voces de autoridad. La primera evoca condenas o fallos incriminatorios. La segunda hace referencia a los Derechos Humanos.
- c. Trae a su discurso tres voces de autoridad. La primera evoca algún tipo de fuente probatoria que no es identificada explícitamente. La segunda es identificada como documentos del GMH. La tercera es evocada y se refiere a los Derechos Humanos.
- d. Trae a su discurso una voz de autoridad, identificada como el GMH.

PARTE 4

Si bien la violencia ha afectado a toda la sociedad, se ha ensañado de manera más cruenta con los excluidos y los vulnerados. Nadie ha estado exento de la guerra, es verdad, pero los informes y los datos que registran las violaciones a los Derechos Humanos constatan que la guerra no ha afectado a todos por igual. La guerra recae especialmente sobre las poblaciones empobrecidas, sobre los pueblos afrocolombianos e indígenas, se ensaña contra los opositores y disidentes, y afecta de manera particular a las mujeres, a los niños y niñas.

26. La dimensión privilegiada en el párrafo anterior es la siguiente:

- a. Emotivo, ético y racional.
- b. Racional y emotivo.
- c. Ético y racional.
- d. Emotivo y ético.

27. En el apartado “La precariedad y el miedo a la democracia” el Locutor/Enunciador construye su postura sobre el siguiente principio o garantía:

- a. Una democracia duradera es un principio de los países en paz.
- b. La guerra es enemiga de la democracia.
- c. Una democracia estable y fuerte evita el conflicto y la guerra.
- d. La guerra es el poder de las armas.

Del lado de la memoria del sufrimiento, también se registra la memoria de la dignidad y de la resistencia. (...) En las múltiples conversaciones y talleres, emergieron los relatos que destacan los actos heroicos y de valía de hombres y mujeres que intentaron sobrevivir y apoyar a otros, que se enfrentaron en la más absoluta indefensión a los poderosos para defenderse, encararlos y reclamarles, para arrebatarles de las manos a sus hijos y vecinos. Es la memoria de los esfuerzos para enfrentar la guerra y para construir la paz, es la memoria del coraje y la valentía que habla de la solidaridad extraordinaria de la que también somos capaces los seres humanos. Desde esta memoria emerge otra connotación de la palabra víctima: la víctima como protagonista, como agente social que desafía el poder, que reclama y reivindica, y que desde ese lugar no solo sobrevive y se rescata a sí misma, sino que transforma y construye una nueva sociedad.

28. En el párrafo anterior predominan argumentos de:

- a. Disociación, medio - fin, transitividad y definición.
- b. Causa - consecuencia, autoridad y definiciones.
- c. Enumeración, analogías y definiciones.
- d. Comparación, causa - consecuencia y transitividad.

En el centro de la violencia, como lo demuestran los informes de Bojayá, el Cauca¹ y Bahía Portete,² está también la disputa por los territorios, que incorpora no solo a las comunidades campesinas, sino a las comunidades indígenas y afrodescendientes. Además de haber sido víctimas de las acciones de despojo, estas comunidades han sido lesionadas por el uso ilegal y arbitrario que actores armados e inversionistas extranjeros y nacionales han hecho de sus territorios. A pesar de los derechos que estas poblaciones tienen sobre sus territorios y que han sido consagrados constitucionalmente, los actores del conflicto han desplegado intervenciones (legales e ilegales) sobre ellos, violentando dramáticamente sus condiciones de existencia. Se trata, además, de una violencia fundada en una manera de concebir la tierra, de ver el mundo y de entender las relaciones entre seres humanos y naturaleza. Es el enfrentamiento entre una concepción de la tierra como fuente de rentabilidad y otra como recurso para el crecimiento y el desarrollo; entre modelos militares que ven en ella ventajas tácticas como corredores o retaguardias y otra que la concibe como madre y sustento de la vida espiritual, física, social y cultural.

29. En el fragmento anterior el Locutor/Enunciador construye, por medio de cadena semántica, relaciones de significado en torno a la noción de “Territorio”. ¿Cuál de las siguientes opciones corresponde al fragmento?

- a.** Una cadena semántica positiva (+) que corresponde a: Comunidades campesinas - comunidades indígenas y afrodescendientes - derechos de las poblaciones - consagrados constitucionalmente - víctimas de las acciones de despojo - territorio - madre y sustento - vida espiritual, física, social y cultural. Una cadena semántica negativa (-) que corresponde a: Intervenciones (legales e ilegales) - violencia - concebir la tierra - ver el mundo - relaciones entre seres humanos y naturaleza - enfrentamiento - fuente de rentabilidad - recurso para el crecimiento y el desarrollo. Madre - sustento de la vida espiritual, física, social y cultural.
- b.** Una cadena semántica positiva (+) que corresponde a: Comunidades campesinas - comunidades indígenas y afrodescendientes - derechos de las poblaciones - consagrados constitucionalmente - víctimas de las acciones de despojo - territorio - madre y sustento - vida espiritual, física, social y cultural. Una cadena semántica negativa (-) que corresponde a: Actores armados e inversionistas extranjeros y nacionales - actores del conflicto - uso ilegal y arbitrario - fuente de rentabilidad - recurso para el crecimiento y el desarrollo - modelos militares - ventajas tácticas - corredores o retaguardias.
- c.** Una sola cadena semántica que corresponde a: Violencia - Bojayá - Cauca - Bahía Portete - disputa por los territorios - despojo - uso ilegal y arbitrario - derechos - consagrados constitucionalmente. Los actores del conflicto - intervenciones (legales e ilegales) - violentando dramáticamente. Enfrentamiento - concepción de la tierra como

¹ CMH, *“Nuestra vida ha sido nuestra lucha”. Resistencia y memoria en el Cauca indígena* (Bogotá: Semana, 2012).

² GMH, *La masacre de Bahía Portete. Mujeres Wayuu en la mira* (Bogotá: Taurus/ Semana, 2010).

fuelle de rentabilidad - recurso para el crecimiento y el desarrollo. Modelos militares - corredores o retaguardias. Madre y sustento - vida espiritual, física, social y cultural.

d. Una sola cadena semántica que corresponde a: Territorios - comunidades campesinas - comunidades indígenas y afrodescendientes - actores armados e inversionistas extranjeros y nacionales - intervenciones (legales e ilegales) - condiciones de existencia - manera de concebir la tierra - relaciones entre seres humanos y naturaleza - fuente de rentabilidad - recurso para el crecimiento y el desarrollo - modelos militares - ventajas tácticas - corredores o retaguardias - madre y sustento - vida espiritual, física, social y cultural.

Tantos años de guerra demandan muchos esfuerzos y compromisos para hacer de nuestra historia una fuente de aprendizaje, una lección que nos permita transformar lo que hemos sido y nos comprometa en la tarea de reclamar la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición para las víctimas. Solo si la sociedad hace suya las causas de las víctimas y las reclama y las defiende, se hace también constructora y merecedora del apelativo de sociedad democrática que le garantiza su derecho a vivir con dignidad.

30. En el fragmento anterior, que aparece en el cierre de la “Presentación”, el Locutor construye la imagen de la sociedad de la siguiente manera:

a. Una sociedad víctima de guerra que debe cambiar para convertirse en una abanderada de la verdad, justicia y reparación de ella misma.

b. Una sociedad que ha sido incapaz de frenar el abuso contra las víctimas aun teniendo la posibilidad de hacerlo y que, por lo tanto, se convierte en deudora para lograr el castigo de los actores del conflicto armado.

c. Una sociedad responsable y capaz de cambiar su historia de guerra a partir de un proceso de justicia y reparación; que solo puede ser democrática si asume la causa de las víctimas y se hace garante de los derechos humanos.

d. Una sociedad que ha luchado por garantizar los derechos humanos pero que ha fracasado en esos intentos, por lo cual se le anima a aprender y seguir adelante.

¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad

Informe General

Grupo de Memoria Histórica

PRESENTACIÓN

(Fragmentos seleccionados)

Martha Nubia Bello

Coordinadora del informe

1. Este informe da cuenta de más de 50 años de conflicto armado en nuestro país. Revela la enorme magnitud, ferocidad y degradación de la guerra librada, y las graves consecuencias e impactos sobre la población civil. Se trata de una guerra difícil de explicar no solo por su carácter prolongado y por los diversos motivos y razones que la asisten, sino por la participación cambiante de múltiples actores legales e ilegales, por su extensión geográfica y por las particularidades que asume en cada región del campo y en las ciudades, así como por su imbricación con las otras violencias que azotan al país.

2. Las dimensiones y modalidades de guerra

El informe permite confirmar que entre 1958 y 2012 el conflicto armado ha ocasionado la muerte de por lo menos 220.000 personas, cifra que sobrepasa los cálculos hasta ahora sugeridos. (...) Además de la magnitud de muertos, los testimonios ilustran una guerra profundamente degradada, caracterizada por un aterrador despliegue de sevicia por parte de los actores armados sobre la inerme población civil.

3. En Colombia, el conflicto armado no tiene una modalidad de violencia distintiva. Los actores armados enfrentados han usado y conjugado todas las modalidades de violencia. (...) Pero no todos los grupos y organizaciones armadas practicaron con la misma intensidad y con igual grado de sevicia las modalidades de violencia, aunque todos fundaron en ella sus estrategias. La evidencia empírica que arrojan los casos emblemáticos y la información cuantitativa registrada en distintas fuentes refleja que, en términos de repertorios de violencia, los paramilitares ejecutaron en mayor medida masacres, asesinatos selectivos y desapariciones forzadas, e hicieron de la sevicia una práctica recurrente con el objeto de incrementar su potencial de intimidación. Las guerrillas, por su parte han recurrido primordialmente a los secuestros, los asesinatos selectivos, y los atentados terroristas, además del reclutamiento forzado y el ataque a bienes civiles. Con respecto a la violencia ilegal de miembros de la Fuerza Pública, se ha podido establecer con base en testimonios y en sentencias judiciales el empleo de modalidades como las detenciones arbitrarias, las torturas, los asesinatos selectivos y las desapariciones forzadas.

4. Ahora bien, la probada participación de agentes estatales como perpetradores de crímenes, resulta particularmente inquietante para la sociedad, el Estado en su conjunto, y para ellos mismos, dado el grado particular de legalidad y responsabilidad que les compete. Además de su participación directa en la violación de Derechos Humanos, todos los casos documentados por el GMH registran con notable

regularidad la connivencia y las omisiones de miembros de la Fuerza Pública, con acciones violatorias de los Derechos Humanos y alianzas con grupos poderosos que por métodos violentos defienden intereses económicos y políticos, o buscan con codicia el acceso a más tierra y/o recursos.

5. Cada uno de estos casos mostró la profunda degradación de la guerra y la forma en que los actores armados combinaron diversas modalidades de violencia en sus propósitos de controlar, castigar o desterrar. En el proceso de esclarecimiento de las masacres y de los desplazamientos se documentaron modalidades de violencia como la desaparición forzada, la violencia sexual, el reclutamiento ilícito, el secuestro, la sevicia y la tortura, las amenazas, las acciones bélicas y la siembra de minas antipersonales.

6. Los motivos y las transformaciones de la guerra

Los casos emblemáticos y la profusa investigación académica al respecto permiten identificar factores determinantes y recurrentes en el origen, las transformaciones y la continuidad del conflicto armado, entre los que se cuentan principalmente los problemas vinculados a la tierra y las precariedades de la democracia.

7. Las viejas deudas y los nuevos problemas vinculados a la tierra

La apropiación, el uso y la tenencia de la tierra han sido motores del origen y la perduración del conflicto armado. (...) Todos los informes ilustran la gradual convergencia entre la guerra y el problema agrario. Pero a los viejos problemas se suman otros nuevos, que muestran las dinámicas inauguradas por el narcotráfico, la explotación minera y energética, los modelos agroindustriales y las alianzas criminales entre paramilitares, políticos, servidores públicos, élites locales económicas y empresariales, y narcotraficantes, todas ellas señaladas en el informe del GMH sobre tierras y territorios en las versiones de los paramilitares.³

8. Los informes ilustraron las violentas y fraudulentas acciones de las élites y de los poderes regionales y nacionales para impedir que se concretaran los esfuerzos institucionales, promovidos por el mismo Estado, en aras de redistribuir o transformar los patrones inequitativos e improductivos sobre la tierra. A las reformas agrarias y a los intentos por democratizar la tenencia de tierras o de restituir a quienes han sido despojados, tanto en el pasado como en el presente, se han opuesto de manera fraudulenta los sectores que han fundado en la tierra su poder económico y político, por medio de artilugios jurídicos y métodos violentos, incluyendo el asesinato de dirigentes y la persecución a quienes integran las organizaciones campesinas.

³ GMH, Justicia y paz. Tierras y territorios en las versiones libres de los paramilitares (Bogotá: Semana, 2012).

9. En el centro de la violencia, como lo demuestran los informes de Bojayá, el Cauca⁴ y Bahía Portete,⁵ está también la disputa por los territorios, que incorpora no solo a las comunidades campesinas, sino a las comunidades indígenas y afrodescendientes. Además de haber sido víctimas de las acciones de despojo, estas comunidades han sido lesionadas por el uso ilegal y arbitrario que actores armados e inversionistas extranjeros y nacionales han hecho de sus territorios. A pesar de los derechos que estas poblaciones tienen sobre sus territorios y que han sido consagrados constitucionalmente, los actores del conflicto han desplegado intervenciones (legales e ilegales) sobre ellos, violentando dramáticamente sus condiciones de existencia. Se trata, además, de una violencia fundada en una manera de concebir la tierra, de ver el mundo y de entender las relaciones entre seres humanos y naturaleza. Es el enfrentamiento entre una concepción de la tierra como fuente de rentabilidad y otra como recurso para el crecimiento y el desarrollo; entre modelos militares que ven en ella ventajas tácticas como corredores o retaguardias y otra que la concibe como madre y sustento de la vida espiritual, física, social y cultural.

10. Ver la violencia desde la perspectiva de la tierra y los territorios revela otro rasgo distintivo de su historia: la guerra se ha librado mayoritariamente en el campo colombiano, en los caseríos, veredas y municipios, lejanos y apartados del país central o de las grandes ciudades. Es una guerra que muchos colombianos y colombianas no ven, no sienten, una guerra que no los amenaza. Una guerra de la que se tiene noticia a través del lente de los medios de comunicación, que sufren otros y que permite a miles de personas vivir en la ilusión de que el país goza de democracia plena y prosperidad, a la vez que les impide entender la suma importancia de cada decisión, afirmación o negociación política para quienes la sufren. Quienes viven lejos de los campos donde se realizan las acciones de los armados ignoran que, por ejemplo, un acuerdo que pacte un cese al fuego representa para esos campesinos y campesinas la diferencia entre quedarse o huir, entre vivir o morir.

11. La precariedad y el miedo a la democracia

Así como otros informes del GMH, el de la masacre de Segovia y Remedios permite plantear que la guerra también puede ser interpretada como un asunto de precariedad y debilidad de la democracia. Esta precariedad tiene sus expresiones históricas en las características autoritarias que han marcado el régimen político colombiano, en los pactos excluyentes orientados a garantizar la permanencia y alternancia en el poder de los partidos tradicionales y de las élites, cerrando las posibilidades para que fuerzas disidentes, alternativas y opositoras participen de los mecanismos y escenarios donde se ejerce el poder político y se toman las decisiones que conciernen al conjunto de la sociedad. El cierre de oportunidades legales ha sido uno de los argumentos aducidos como justificación de la opción armada. No obstante, la democracia también ha sido objeto de instrumentalización por parte de los actores armados, que creen ciegamente en el poder de las armas y que a menudo ven en la lucha armada más un principio que una opción.

⁴ CMH, “*Nuestra vida ha sido nuestra lucha*”. *Resistencia y memoria en el Cauca indígena* (Bogotá: Semana, 2012).

⁵ GMH, *La masacre de Bahía Portete. Mujeres Wayuu en la mira* (Bogotá: Taurus/ Semana, 2010).

12. La guerra ha sido también el recurso para impedir la democracia y la violencia el medio para acallar a críticos y opositores, para impedir la denuncia y evitar justos reclamos y transformaciones. La memoria de la guerra es la memoria de un déficit de ciudadanía y de democracia, de un uso arbitrario y maniqueo de los mecanismos de participación y decisión, pues se reclama la democracia cuando favorece posturas e intereses propios y se atenta contra ella cuando reconoce los intereses y derechos de los otros.

13. La precariedad democrática se expresa también en la primacía de las salidas represivas y militares para abordar los conflictos sociales derivados de los reclamos de la población frente a la desigualdad, la corrupción, el racismo, la pobreza y la exclusión. A las protestas ciudadanas se suele responder con tratamientos represivos, y los reclamos sociales son tratados como problemas de orden público. De este modo, la violencia y la represión desplegadas por los organismos militares y policiales siembran una profunda desconfianza en las instituciones y alimentan la noción de que solo por la fuerza y por las armas es posible obtener derechos y mejorar las condiciones económicas. Históricamente han sido escasas las respuestas del Estado que apuntan a establecer reformas políticas y medidas económicas que transformen la fuente de los problemas, muchos de ellos relacionados con la corrupción, pero especialmente con la vergonzosa inequidad que hace de este país como uno de los más desiguales del mundo.

14. La justicia y la guerra

Nuestra justicia, y en particular nuestra justicia penal es incomprensible sin la guerra, pues la primera, a pesar de su relativa independencia y credibilidad entre las instituciones del Estado, ha sido parcialmente configurada tanto por cuenta de actores armados específicos que en determinados momentos han optado por vincular el sistema de justicia a sus estrategias armadas o por cuenta de la dinámica compleja del conflicto armado colombiano, que indujo la creación de diseños institucionales, algunos perversos, para enfrentar lo que en cada momento fue considerado como la más grave amenaza. A la vez, sin embargo, nuestra guerra es incomprensible sin la justicia, pues buena parte de su sentido general y de sus mecanismos estratégicos se han encauzado en los espacios y los lenguajes de la justicia.

15. Ahora bien, en los informes sobre la Ley de Justicia y Paz⁶ (...) se hace memoria de los largos intentos de gobiernos por plantear escenarios jurídicos y políticos para superar el conflicto armado. En este aspecto, como en otros, Colombia sufre de mala memoria, pues aprovecha y aprende poco de sus experiencias, de sus aciertos y errores. Una y otra vez, distintos mandatarios han puesto en marcha procesos que buscan poner fin a la confrontación armada sin un cálculo acertado de las transformaciones y emprendimientos institucionales que implican y de los costos económicos y de los acuerdos políticos que precisan. Este legado bien puede ser aprovechado a la luz de las discusiones actuales que buscan establecer marcos judiciales alternativos para superar la guerra.

⁶ GMH, Justicia y paz. ¿Los silencios y olvidos de la verdad? (Bogotá: Ediciones Aguilar, 2012).

16. Las versiones de los victimarios —recogidas por los investigadores en los expedientes judiciales de procesos ordinarios e incluso en entrevistas realizadas en las cárceles— permitieron ratificar algunas denuncias de las víctimas, pero sobre todo han hecho posible que se demuestre todo el horror que venían denunciado, que se compruebe la existencia de hornos crematorios, de cementerios clandestinos, de escuelas de tortura y descuartizamiento, y que las historias inverosímiles contadas por las víctimas por fin sean creídas. Es a través de las voces de los victimarios que algunos jueces y en parte la sociedad está reconociendo la brutalidad de la guerra que las víctimas han padecido. (...) En muchas ocasiones fue a través de estas versiones que se pudo lograr el reconocimiento público de centenares de crímenes.

17. Ahora bien, aunque muchas verdades han salido a la luz pública, una parte importante aún permanece oculta. Los victimarios han escondido aquello que los incrimina y muchos eran simples mercenarios que mataban por incentivos, obedecían órdenes y que desconocen los motivos de la guerra. Las estructuras, los poderes detrás de los armados aún siguen muchas veces pendientes de esclarecer. Es esa verdad la que el país necesita para poder desmotar y transformar las auténticas fuentes del horror.

18. Las víctimas: los daños y los impactos

Hacer memoria de la violencia es también hacer memoria de los cambios indeseados, de los seres, los entornos, las relaciones y los bienes amados que fueron arrebatados. Memoria de la humillación, del despojo, de los proyectos truncados. Memoria de la arbitrariedad y de la ofensa. Memoria del enojo, de la rabia, de la impotencia, de la culpa y del sufrimiento.

19. Estas revelaciones de la memoria nos llevaron a encontrar otros sentidos y significados que encierra la palabra *víctima* más allá de la connotación jurídica que reconoce con ella a un sujeto violentado y con derecho a ser reparado. Es la víctima de rostro sufriente y de cuerpo lacerado la que revela la crueldad de los perpetradores y devela el mal y los quiebres éticos de esta sociedad, incluidos sus gobernantes y ciudadanos. En la totalidad de los casos emblemáticos, las víctimas expresaron su dolor por la acción despiadada de los victimarios, pero también por la acción, omisión y complicidad de quienes estaban llamados a protegerlos y a respetarlos. Mostraron indignación por el silencio y la indolencia de miles de compatriotas que desconocen o no quieren oír su sufrimiento, y que con ello ignoran también la vulnerabilidad y la precariedad de nuestra democracia.

20. Hurgando en la memoria del conflicto armado, las víctimas también mencionaron las múltiples violencias. Por eso al reflexionar sobre la guerra también se habló de inequidad, discriminación, racismo y sexismo. Si bien la violencia ha afectado a toda la sociedad, se ha ensañado de manera más cruenta con los excluidos y los vulnerados. Nadie ha estado exento de la guerra, es verdad, pero los informes y los datos que registran las violaciones a los Derechos Humanos constatan que la guerra no ha afectado a todos por igual. La guerra recae especialmente sobre las poblaciones empobrecidas, sobre los pueblos afrocolombianos e indígenas, se ensaña contra los opositores y disidentes, y afecta de manera particular a las mujeres, a los niños y niñas.

21. Debido a sus particulares relaciones con la tierra y a sus características socioculturales, las comunidades indígenas y afrocolombianas han resultado especialmente vulneradas por las dinámicas de la guerra. (...) La documentación rigurosa en cada uno de estos casos reveló un patrón de violencia directa que se extiende a otras comunidades indígenas o poblaciones negras, e hizo posible reconocer tanto la histórica exclusión, discriminación y vulneración de estas comunidades como los premeditados y sistemáticos esfuerzos de exterminio desplegados por los actores armados, materializados en prácticas que varios organismos internacionales han calificado de etnocidio y que amenazan con la desaparición de las comunidades que han hecho de este un país pluriétnico y multicultural.

22. El GMH se propuso, además, documentar casos que permitieran develar las formas particulares en que el conflicto armado ha afectado a las mujeres. (...) Estos casos confirmaron el uso de la violencia sexual como arma de guerra y los ataques contra las mujeres por sus ejercicios de organización y liderazgo. Además, ilustraron las profundas relaciones entre la violencia del conflicto armado y las violencias de género propias de una cultura patriarcal y de arreglos de género que han pretendido poner a las mujeres en un lugar de subordinación, de inequidad y de exclusión en los ámbitos privados y públicos, económicos y políticos, y que también ha impuesto un modelo de masculinidad violenta y opresiva. En esa cultura machista y patriarcal se inscriben formas conservadoras de concebir la sexualidad que llevan a los actores armados a desterrar, perseguir y humillar a poblaciones con opciones sexuales que estos consideran transgresoras.

23. En todos los casos, las voces de las mujeres fueron centrales para esclarecer los hechos, no solo por su particular liderazgo en la búsqueda de la justicia y de la memoria, sino por su empeño para que sus voces y realidades dejen de ser invisibles y hagan parte de la memoria y de la historia de un país que ha privilegiado las versiones masculinas.

24. Las memorias: los acentos, la dignidad y la resistencia

El archivo testimonial acopiado por el GMH (...) expresa un retrato vivo, descarnado y humano del sufrimiento desencadenado por los hechos violentos. Registra el horizonte del dolor y de la crueldad humana desde el que los testigos y sobrevivientes recuerdan lo que pasó. También destaca el énfasis narrativo puesto en la complicidad de políticos, personajes locales y funcionarios del Estado con la victimización de la población civil y del estigma de ser colaboradores de la guerrilla que se les impuso a líderes y comunidades. Se trata de memorias emblemáticas desde las que las víctimas explican los orígenes y las causas del conflicto armado en su territorio.

25. Del lado de la memoria del sufrimiento, también se registra la memoria de la dignidad y de la resistencia. (...) En las múltiples conversaciones y talleres, emergieron los relatos que destacan los actos heroicos y de valía de hombres y mujeres que intentaron sobrevivir y apoyar a otros, que se enfrentaron en la más absoluta indefensión a los poderosos para defenderse, encararlos y reclamarles, para arrebatárles de las manos a sus hijos y vecinos. Es la memoria de los esfuerzos para enfrentar la guerra y para construir la paz, es la memoria del coraje y la valentía que habla de la solidaridad extraordinaria

de la que también somos capaces los seres humanos. Desde esta memoria emerge otra connotación de la palabra víctima: la víctima como protagonista, como agente social que desafía el poder, que reclama y reivindica, y que desde ese lugar no solo sobrevive y se rescata a sí misma, sino que transforma y construye una nueva sociedad.

26. En suma, la tarea realizada nos ha confrontado con la injusticia, la arbitrariedad, el dolor y la valentía. (...) En medio de las balas o de las treguas, las comunidades, en muchas ocasiones alentadas y acompañadas por organizaciones defensoras de Derechos Humanos, resguardaron y conservaron objetos, imágenes y textos para asegurar algún mecanismo de rememoración. También bordaron, cantaron, escribieron, teatralizaron y documentaron sus experiencias para rendir tributo a sus muertos y asegurar que el olvido no hiciera efectivo el designio de destrucción que quisieron imponer los victimarios. Esos gestores y guardianes de la memoria hacen posible la reconstrucción de la historia y con justicia reclaman su protagonismo en la reconstrucción de la historia de este país.

27. Tantos años de guerra demandan muchos esfuerzos y compromisos para hacer de nuestra historia una fuente de aprendizaje, una lección que nos permita transformar lo que hemos sido y nos comprometa en la tarea de reclamar la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición para las víctimas. Solo si la sociedad hace suya las causas de las víctimas y las reclama y las defiende, se hace también constructora y merecedora del apelativo de sociedad democrática que le garantiza su derecho a vivir con dignidad.

28. Esclarecer y arrancar del silencio y del olvido las terribles violaciones de derechos humanos acaecidas en nuestro país es un reto que seguramente comprometerá la labor decidida de varias generaciones de colombianos. Estamos en tiempos de memoria, pero la reconstrucción apenas comienza.

Anexo 4. Cuestionario de evaluación.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INCIDENCIA DEL USO DE OVA EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA

El siguiente cuestionario es un instrumento para evaluar el aporte de los OVA en el desarrollo de la Intervención Pedagógica en Lectura Crítica.

Está dividida en 3 secciones:

1. Contenidos
2. Diseño e interactividad
3. Enseñanza y aprendizaje

Los resultados serán un insumo para el Estudio de la Incidencia de los OVA en el desarrollo de la Lectura Crítica. De manera que su uso es para fines investigativos.

Nombre del estudiante: _____

SESIÓN 1 - CONTENIDOS

Para las preguntas con opción múltiple, marque con una X la opción que considera correcta.

1. Los temas, contenidos y actividades de los OVA son apropiados para el desarrollo de la capacidad en Lectura Crítica :

Temas: Siempre ___ Frecuentemente ___ A veces ___ Escasamente ___ Nunca ___

Contenidos: Siempre ___ Frecuentemente ___ A veces ___ Escasamente ___ Nunca ___

Actividades: Siempre ___ Frecuentemente ___ A veces ___ Escasamente ___ Nunca ___

Comentarios:

2. Los contenidos de los OVA son coherentes entre sí: tema, objetivos y actividades:

Siempre ___

Solo son coherentes tema y objetivos ___

Solo son coherentes objetivos y actividades ___

Solo son coherentes tema y actividades ___

Nunca ___

Comentarios:

3. El contenido de los OVA es suficiente para alcanzar los logros propuestos:

Siempre ___ Frecuentemente ___ A veces ___ Escasamente ___ Nunca ___

Comentarios:

4. Los textos escritos están acorde a la temática y los objetivos de los OVA:

Siempre ___ Frecuentemente ___ A veces ___ Escasamente ___ Nunca ___

Comentarios:

5. Las imágenes, videos y gráficos son apropiados a la temática y a los objetivos de los OVA:

Siempre ___

Solo las imágenes y lo videos son apropiados ___

Solo los videos y los gráficos son apropiados ___

Solo los gráficos y las imágenes son apropiadas ___

Nunca ___

Comentarios:

6. Los OVA presentan ayudas y ejemplos que sirven para comprender las actividades:

Siempre ___ Frecuentemente ___ A veces ___ Escasamente ___ Nunca ___

Comentarios:

7. Los OVA incluyen referencias a fuentes de información diversas (libros, artículos, etc) que permiten respaldar los contenidos que se presentan:

Siempre ___ Frecuentemente ___ A veces ___ Escasamente ___ Nunca ___

Comentarios:

8. Hay relación entre las temáticas y los contenidos entre los OVA:

Siempre ___ Frecuentemente ___ A veces ___ Escasamente ___ Nunca ___

Comentarios:

SESIÓN 2 - DISEÑO E INTERACTIVIDAD

9. La navegación por los OVA es intuitiva y amigable:

Siempre ___ Frecuentemente ___ A veces ___ Escasamente ___ Nunca ___

Comentarios:

10. El diseño de los OVA adecuado y llamativo:

Siempre ___

El diseño es adecuado pero no llamativo ___

El diseño es llamativo pero no es adecuado ___

Nunca ___

Comentarios:

11. El diseño, la tipografía y la organización del contenido de los OVA son adecuados para el aprendizaje:

Son adecuados ___

Solo el diseño y la tipografía son adecuados para el aprendizaje ___

Solo la tipografía y la organización del contenido son adecuados para el aprendizaje ___

Solo la organización del contenido y el diseño son adecuados para el aprendizaje ___

Ninguno es adecuado ___

Comentarios:

12. Existe interacción entre los textos escritos, las imágenes, los videos y los gráficos de los OVA:

Siempre ___

Solo hay interacción entre los textos escritos y las imágenes ___

Solo hay interacción entre las imágenes y los videos ___

Solo hay interacción entre los videos y los textos escritos ___

Nunca ___

Comentarios:

13. En los OVA se pueden visualizar los videos, enlaces y los anexos correctamente:

Siempre ___

Solo se visualizan correctamente los videos y los enlaces ___

Solo se visualizan correctamente los enlaces y los anexos ___

Solo se visualizan correctamente los anexos y los videos ___

Nunca ___

Comentarios:

14. La interfaz y el diseño de los OVA motivan la navegación y la exploración de contenidos:

Siempre __ Frecuentemente __ A veces __ Escasamente __ Nunca __

Comentarios:

SESIÓN 3 - ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

15. Los OVA tienen una secuencia lógica y comprensible para el desarrollo de la capacidad en Lectura

Crítica:

Siempre __

Es lógica pero no es comprensible __

Es comprensible pero no es lógica __

Nunca __

Comentarios:

16. Los temas, los ejercicios y los materiales adjuntos en el OVA son acordes a la escolaridad

(universitaria):

Siempre __

Solo los temas y los ejercicios son acordes __

Solo los ejercicios y los materiales son acordes __

Solo los materiales y los temas son acordes __

Nunca __

Comentarios:

17. Los ejercicios y los ejemplos que presentan los OVA sirven para comprender la temática:

Siempre __ Frecuentemente __ A veces __ Escasamente __ Nunca __

Comentarios:

18. La retroalimentación que presentan los ejercicios de los OVA es clara y suficiente para comprender las razones por las que una respuesta es correcta y otra incorrecta:

Siempre ___ Frecuentemente ___ A veces ___ Escasamente ___ Nunca ___

Comentarios:

19. Los OVA generan un mayor aprendizaje del tema al trabajarlo antes de clase, en la clase o después de la clase:

Siempre se tiene el mismo resultado de aprendizaje ___

Genera mayor aprendizaje trabajarlo antes de la clase ___

Genera mayor aprendizaje trabajarlo después de la clase ___

El OVA no genera mayor aprendizaje ___

Comentarios:

20. Numere del 1 al 5 (siendo 1 el menor puntaje y 5 el mayor puntaje) el aporte de los OVA en el desarrollo de la capacidad en Lectura Crítica:

Motivación ___

Comprensión de los temas ___

Identificar sus fallas y falencias ___

Recordar aspectos teóricos y metodológicos ___

Aclarar aspectos que resultaron confusos en clase ___

Otro: _____

USO DE LOS OVA EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Recomienda el uso de los OVA en para el desarrollo de la capacidad en Lectura Crítica de universitarios:

Si ___ No ___