LEER LA IDEOLOGÍA:

Una mirada desde la lectura crítica en el marco de una intervención pedagógica. El caso de *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez

NAZLY PILAR APONZÁ FRANCO

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPANOL

Cali, Colombia

2019

LEER LA IDEOLOGÍA:

Una mirada desde la lectura crítica en el marco de una intervención pedagógica. El caso de *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez

NAZLY PILAR APONZÁ FRANCO
Código 1301116 7270

Trabajo de Investigación presentado para optar por el título
Magíster en Lingüística y Español

Director
Alfonso Vargas Franco
Doctor en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe
Universidad Pompeu Fabra

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPANOL
Cali, Colombia
2019

DEDICATORIA

A mis padres Liria y Filemón
Porque son los seres que más admiro en todo el mundo.
Mis primeros maestros, que siempre saben estar
al lado de los ideales justos

A mi preciosa Nathalia
Por ser mi fuente de inspiración y de mis alegrías.
Siempre que tus ojos brillen mi corazón estará junto al tuyo.

A mis hermanas Ángela y Rocío
Porque me han apoyado incondicionalmente en todo.

A mi abuela Isabelina
Porque sin saberlo, entre plana y plana
iba sembrando en mí la pasión por escribir.

A mi abuelo Daniel
Porque entre cantos y retahílas,
me hizo sentir la magia que contienen las historias.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por su fidelidad y su amor incondicional. Por sus maravillas manifiestas en mi vida. Porque me ayudó, me sustentó y me fortaleció cuando más lo necesité. Gracias por tu bondad en mi vida y por hacer posible absolutamente todo.

A mis padres Liria y Filemón. Hoy reconozco con orgullo las sólidas bases morales que iluminan mi vida. Ustedes que con infinita sabiduría han sabido acompañarme y mostrarme siempre que la vida es un árbol infinito donde siempre se escala. A mi madre que me regaló su corazón sensible, valiente y bondadoso. A mi padre que me instruyó por el camino de las letras y me regaló su corazón generoso y el alma vestida de fiesta. Gracias por el amor incondicional, por creer en mí, por las palabras de aliento y por ser ejemplos de superación, esfuerzo, sacrificio, bondad y justicia.

A mi preciosa hija Nathalia, por ser la fuente de mi inspiración, por tu comprensión, por creer tanto en mí, por tus gestos de amor, que con una cálida caricia me llena de fuerzas para seguir adelante. Gracias por regalarme de tu tiempo para poder culminar con éxito esta etapa. Gracias por crecer junto a mí. Tú eres mi niña feliz, que entiendes que la felicidad esta al alcance de tus manos.

A mis hermanas Ángela y Rocío, que mantienen intactos los principios que nos formaron, gracias por suplir los tiempos de ausencia, por la compañía, el apoyo y la generosidad que siempre les ha caracterizado. A mis sobrinas favoritas Sara y Sofía, gracias por llenar mis días de felicidad, por dibujar soles que iluminan los días grises, por sus pequeños besos y sus tiernas sonrisas. A Darwin, mi cuñado, gracias por el gran ejemplo de padre, esposo y tío. Gracias por desearme siempre lo mejor.

A mi maestro y tutor Alfonso Vargas quien ha sido un apoyo fundamental en todo este proceso con cada orientación asertiva. Gracias por la dedicación a este trabajo, a pesar de las circunstancias difíciles, por creer en mí, y en los nuevos paradigmas que trae consigo esta investigación.

A todos mis maestros, gracias por su disposición y paciencia, y por brindarme la formación necesaria para culminar este proceso.

A mis amigos y compañeros que siempre estuvieron conmigo, viviendo cada etapa de este proceso. Gracias por su paciencia y por cada palabra de aliento.

A mis estudiantes que son el eje fundamental de este trabajo. Gracias por inspirarme a ser mejor y a hacer lo mejor siempre. Gracias por dejarse envolver en esta aventura y porque poco a poco fueron convirtiéndose en grandes lectores críticos.

RESUMEN

Esta investigación se inscribe en una perspectiva sociocultural y discursiva del lenguaje que integra los elementos constitutivos de la comprensión desde la comunidad de hablantes y la cultura que comparten el lector y el autor. En este trabajo se desarrolla la propuesta de lectura crítica desde el paradigma sociocultural que proponen Cassany, Horkheimer, Gee y Fairclough, entre otros, con el fin de ejercer los derechos que supone vivir en sociedades democráticas y comprender tanto las relaciones de poder como las formas de dominación discursiva.

Leer la ideología consiste en ir *más allá de las líneas* y descubrir los propósitos del autor. Por lo tanto, implica realizar una aproximación histórica a la literacidad crítica, citando las voces que han sentado las bases de esta concepción: la Escuela de Frankfurt, la obra de Paulo Freire, la Pedagogía y el pensamiento crítico, la filosofía de Michel Foucault y las relaciones de poder, el Análisis Crítico del Discurso de Van Dijk y Fairclough y los Nuevos Estudios sobre la Literacidad.

El análisis se enfoca en la enseñanza de la lectura crítica de un texto literario a partir de las concepciones ideológicas construidas por el autor e interpretadas y contrastadas por el lector. Este análisis se lleva a cabo partir de una intervención pedagógica en 2016, que se desarrolló durante las clases de Español y Literatura en el grado octavo de un colegio privado de la ciudad de Cali; para este proceso se tomó como texto base la obra *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez.

El proceso metodológico tuvo una duración de cinco meses y se desarrolló a partir de 23 sesiones de clase de dos horas cada una. Se dividió en tres fases:

- Situar el texto en el contexto sociocultural de partida
- Detectar posicionamientos del autor respecto a cualquier aspecto ideológico:
- Valorar los efectos que causa un discurso en la comunidad:

Para el desarrollo del análisis y los resultados se seleccionaron distintas sesiones que se tuvieron en cuenta durante la intervención pedagógica. Sin embargo, el corpus principal lo constituye la argumentación oral tipo debate, dado que fue el escenario propicio para evidenciar los alcances que tuvieron los estudiantes con respecto al desarrollo de la lectura crítica, permitiéndoles pensar por sí mismos, reflexionando sobre lo que leen, lo que escuchan y lo que piensan, asumiendo una postura crítica y autónoma sobre su proceso de aprendizaje, logrando diferenciar la validez de la información y evaluando objetivamente los modos de dominación que movilizan a las sociedades a través del ejercicio del poder**.** Por esta razón, este trabajo pretende ser un aporte en la formación de lectores críticos y las prácticas de enseñanza en la educación básica.

Palabras clave: Literacidad crítica, lectura crítica, didáctica de la lectura, secuencia didáctica, lectura sociocultural.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 15

1. JUSTIFICACIÓN 18

2. OBJETIVOS 20

2.1 OBJETIVO GENERAL 20

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 20

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 21

4. ANTECEDENTES 23

4.1 Enfoque sociocultural de la lectura y la escritura 23

4.2 Modelo cognitivo de las pruebas estandarizadas 24

4.3 Postulados de investigación sobre los procesos de lectura 26

4.4 Relaciones intertextuales 30

4.5 Estética de la recepción 31

4.6 A modo de síntesis 32

5. MARCO TEÓRICO 33

5.1 UNA VISIÓN DEMOCRÁTICA DEL CONCEPTO DE LECTURA 33

5.2 LA LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIAL Y CULTURAL 34

5.3 LA CONCEPCIÓN DIALÓGICA DEL LENGUAJE 35

5.4 NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD: LA ALFABETIZACIÓN Y PRÁCTICAS SOCIALES 36

5.5 DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA HACIA LA CONCEPCIÓN DE LITERACIDAD . 38
5.5.1 El origen del concepto: Literacidad crítica 40

5.6 LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL 43

5.6.1 Concepciones desde Cassany 43
5.6.1.1 Concepción lingüística 44
5.6.1.2 Concepción psicolingüística 44
5.6.1.3 Concepción sociocultural 45

5.6.2 LA IDEOLOGÍA DE LOS DISCURSOS EN ALFABETIZACIÓN 46

5.6.3 LA TEORIA CRÍTICA 48
EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO 50

5.6.4 LOS APORTES DEL POSESTRUCTURALISMO 52
5.6.4.1 Relación de Saber-Poder 53
5.6.4.2 Relación de biopoder y la biopolítica 54
5.6.4.3 El poder y la resistencia 56

5.7. LEER LA IDEOLOGÍA 56
5.7.1 Consideraciones sobre Lectura y Literacidad 58
5.7.2 Modelo de análisis de lectura: Concepción sociocultural 59

5.8 LA LECTURA COMO EJE ARTICULADOR DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA .. 62
5.8.1 Aproximaciones a la Didáctica de la Lengua 64

6. METODOLOGÍA 68

6.1 Tipo de investigación 68

6.2. Reflexividad en la investigación y sistematización de las prácticas 70

6.2 Etapas de la investigación 71
6.2.1 Primera etapa: Diseño y elaboración de un modelo de intervención pedagógica para enseñar a leer la ideología de un texto literario desde el paradigma sociocultural 73
6.2.2 Segunda etapa: Implementación del modelo de lectura crítica para enseñar a leer la ideología de un texto literario desde el paradigma sociocultural 80
6.2.2.1 Descripción de la ejecución de la intervención pedagógica 81
6.2.3 Tercera etapa: Definición del CORPUS 90

7. ANÁLISIS 99

7.1 ANÁLISIS DEL CORPUS Y CATEGORIAS DE ANÁLISIS 99
7.1.1 De la formulación de preguntas generadoras para el debate 99
7.1.2 De las interacciones argumentativas 101
7.1.3 Definición de las unidades y categorías de análisis 104

7.2 ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE LECTURA CRÍTICA DESDE EL PARADIGMA SOCIOCULURAL 105
7.2.1 SITUAR EL TEXTO EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE PARTIDA 106
7.2.2 IDENTIFICACIÓN DE LAS MODALIDADES DISCURSIVAS 121
7.2.3 EVALUACIÓN DE LA SOLIDEZ DE LOS ARGUMENTOS Y VALORACIÓN DE LOS EFECTOS QUE CAUSA EL DISCURSO EN LA COMUNIDAD 127
7.2.4 A MODO DE SÍNTESIS 134

8. RESULTADOS 139

8.1 De la construcción de conocimiento y verdad 139
8.1.1 Posicionamiento sobre la virginidad 140

8.2 De los posicionamientos con respecto a los mecanismos de poder y resistencia 141
8.2.1 posicionamiento discursivo sobre las formas de dominación 141
8.2.2 La resistencia al poder y el ideal de la mujer 142

8.3 De la Identificación de las voces invitadas y silenciadas 143
8.3.1 La imagen respecto al lector 143

8.3.2 El humor mordaz y sus implicaciones 144
8.3.3 Crítica a las leyes morales obsoletas 145

8.4 De las relaciones que construye el lector con su realidad sociocultural 145

8.5 De la conciencia de la situacionalidad del lector 146

9. A MODO DE REFLEXIÓN SOBRE LAS CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS DE ESTA INVESTIGACIÓN 148

9.1 Del rol del docente investigador 148
9.2 Del rol del docente como educador 150
9.3 De la resignificación de las prácticas de enseñanza 151
9.4 De las Configuraciones didácticas como práctica social 152
9.5 De los retos de la escuela sobre la enseñanza de la lectura crítica 153

CONCLUSIÓN 155

BIBLIOGRAFÍA 158

ANEXOS 163

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Planos de lectura. Cassany. Tras las líneas (2006) 44
Tabla 2 Cuadro comparativo sobre las concepciones de Lectura. Sintetizado de Cassany (2006.pp 25-33) 57
Tabla 3 Resumen de las etapas de la investigación. Fuente de elaboración propia 72
Tabla 4. Perspectivas teóricas. Fuente de elaboración propia 74
Tabla 5. Resumen de la planeación de la Intervención pedagógica. Fuente de elaboración propia 76
Tabla 6.Aspectos de la lectura crítica sociocultural propuesto por Cassany en Tras las líneas (2006:2010) 80
Tabla 7. Habilidades y conocimientos desde la Literacidad. Fuente: elaboración propia. Adaptado de Cassany (2006. pp. 38-39) 86
Tabla 8 .Tipos de registro durante la intervención. Fuente: elaboración propia 96
Tabla 9. Representaciones sociales del debate. Fuente de elaboración propia. 103
Tabla 10. Los posicionamientos discursivos durante la argumentación oral. Fuente de elaboración propia. 104
Tabla 11. Nexos entre los posicionamientos discursivos y las representaciones sociales. Fuente de elaboración propia. 105
Tabla 12. Descriptor sobre el sistema de valores y creencias: virginidad 107
Tabla 13. Descriptor sobre las representaciones culturales: Machismo 109
Tabla 14. Descriptor sobre la religión y fe. 111
Tabla 15. Descriptor sobre las formas de pensamiento: representaciones sociales- La Muerte admitida a partir del código de honor y honra 113
Tabla 16. Descriptor sobre las formas de dominación- poderes microscópicos 115
Tabla 17. Descriptor sobre los estereotipos y la legitimación de la mujer 117
Tabla 18. Descriptor sobre el poder y la resistencia 118
Tabla 19. Descriptor de las estrategias discursivas elaboradas. 123
Tabla 20. Usos de ironías y metáforas 124
Tabla 21. Descriptor Estrategias discursivas 125
Tabla 22. Reconstrucción del análisis: Uso de la palabra ajena 126

Tabla 23. Descriptor de la relación diacrónica con respecto a las representaciones culturales .. 129
Tabla 24.Formas de interpretación de los conocimientos sugeridos 133
Tabla 25. Resumen de la Unidad de análisis 1 con categorías y descriptores. Fuente de elaboración propia..... 136
Tabla 26. Resumen de la Unidad de análisis 2 con categorías y descriptores 137
Tabla 27. Resumen de la categoría 3. Evaluación de la solidez de los argumentos y valoración de los efectos que causa el discurso en la comunidad. Fuente de elaboración propia..... 137

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Mapa de raíces del concepto Fuente: Aproximación a la Literacidad Crítica. Cassany y Castellá (2010. p.358)..... 41
Ilustración 2 Pregunta tipo 1a No propicia discusión 100
Ilustración 3 Pregunta tipo 1b No propicia discusión 100
Ilustración 4 Pregunta tipo 2. Sí propicia discusión 101
Ilustración 5 Fragmento del esquema de intervenciones durante el debate 102
Ilustración 6Muestra de los estudiantes participando en el debate 153

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se enfoca en la lectura crítica de un texto literario desde la perspectiva sociocultural que propone Cassany (2006, 2010). *Leer la ideología* parte de la necesidad de establecer las prácticas de lectura y escritura como un ejercicio democrático y pleno frente a la sociedad. Esta intervención pedagógica se desarrolló durante las clases de español y literatura en un colegio privado de la ciudad de Cali, con 22 estudiantes de grado octavo durante el segundo y tercer periodo lectivo de 2016.

Las reflexiones que aquí se presentan son fruto del interés por desvelar, en el marco de una investigación de carácter cualitativo- descriptivo, con una perspectiva crítica, la enseñanza de la lectura crítica en los niveles de la educación básica y media. El texto seleccionado fue *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez.

El modelo de lectura crítica del texto literario, en el que se enmarca este análisis, parte desde la perspectiva que ubica en primer plano el contexto en el que es producido, es decir, la cultura, los valores y la sociedad. Por lo tanto, el proceso de lectura no está ubicado solo en el plano literario, sino desde el contexto que emerge de la sociedad. Desde este punto se intenta movilizar el conocimiento del mundo que tienen los lectores críticos y los aspectos sociales que prioriza en su lectura. Por esa razón se enmarca en una práctica sociocultural.

En los capítulos siguientes se abordaran acercamientos a las investigaciones sobre la literacidad crítica, que constituyen el marco teórico de esta investigación. Entre los cuales se destacan los siguientes estudios:

- Procesos de lectura desde una perspectiva sociocultural (Cassany, 2006). Esta perspectiva sugiere en el énfasis sobre:

- la Escuela de Frankfurt acerca de la *Teoría crítica* y los modos de entender y cuestionar el mundo.
- Los aportes significativos de Freire (1987) sobre la educación y la enseñanza como herramienta para la liberación de los oprimidos.
- Gee (1990) sobre la ideología de los discursos como producto de historias sociales.
- Foucault (1999) con las nociones sobre poder y conocimiento que operan a través de discurso.
- Van Dijk (1999) y Fairclough (2003) sobre los avances recientes en el campo de los estudios sobre el Análisis Crítico del Discurso

<

También se consideran los aportes de Rincón Bonilla (2006) sobre las consideraciones didácticas y (Dubois, 1998) (Vargas, 2013) sobre la identidad lectora de los docentes en el proceso investigación.

Con respecto al diseño metodológico, este trabajo se inscribe dentro de una investigación de tipo cualitativo descriptivo, en la que se realizó una intervención pedagógica en un colegio privado. En primera instancia se recolectaron los datos de dicha intervención y luego se procedió con la selección y análisis del corpus. Para el análisis se tuvieron en cuenta los discursos de los estudiantes en relación con las prácticas de lectura y se analizaron las transcripciones del debate como resultado de las discusiones.

Para la definición de las categorías de análisis se tuvieron en cuenta las representaciones sociales que emergieron de la argumentación oral tipo debate, los posicionamientos discursivos de los estudiantes y los aspectos del modelo de lectura crítica que se propone en esta investigación. De los nexos que resultaron, se establecieron tres unidades de análisis, de las cuales se derivan las categorías y los descriptores:

1. Primera unidad de análisis: *Situar el texto en el contexto sociocultural de partida.* De aquí se derivan dos categorías**:**

- 1.1 Construcción de conocimiento y verdad

- 1.2 Posicionamientos con respecto a los mecanismos de poder y resistencia

2. Segunda unidad de análisis: *Identificación de las modalidades discursivas* De aquí se deriva una categoría.
   - 2.1 Identificación de las voces invitadas y silenciadas

3. Tercera unidad de análisis: *Evaluación de la solidez de los argumentos y valoración de los efectos que causa el discurso en la comunidad*. De aquí se derivan dos categorías.
   - 3.1 Conciencia de la situacionalidad del lector
   - 3.2 Relaciones que construye el lector con su realidad sociocultural

Con la implementación y análisis de este modelo en cada una de las confrontaciones interactivas, se observó que los estudiantes (lectores en formación) no solo iban construyendo significado y sentido a la obra leída, sino que defendían sus posicionamientos, tratando de legitimarla discursivamente, asumiendo así una interpretación particular de la lectura. Por lo tanto, esta investigación constituye un proceso reflexivo sobre las prácticas de enseñanza de lectura crítica, donde las interacciones discursivas permitieron la expresión directa y explicita de las ideologías construidas por cada lector.

1. JUSTIFICACIÓN

Al realizar una mirada sobre la historia de la educación en Colombia, y en especial de la enseñanza de lectura, se logra evidenciar que desde siempre ha existido una preocupación política y social frente a la concepción sobre la alfabetización. En las últimas décadas, la alfabetización ha alcanzado una gran importancia entre los educadores, sin embargo, siempre que se intenta analizar con detenimiento este aspecto, generalmente se terminan retomando viejos supuestos y valores referentes al significado y la utilidad de la alfabetización, Freire (1989). Estos "viejos" supuestos, teorías o paradigmas han sido significativas en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje.

Estos estudios han permitido considerar los avances que se han dado en la escuela, desde, una simple oralización de la grafía, hasta el sentido, significación e interpretación de los textos que se leen en clase. Sin embargo, en la actualidad, la lectura es una práctica social y se concibe como una necesidad de acceder al mundo, de entender la *avalancha* de información en que nos sumergen los medios de comunicación. Por lo tanto, el mundo que exige el lector de hoy en día, no es un simple receptor de información, que no se limite a decodificar de manera ingenua un texto, sino por el contrario, demanda la condición de un lector que lea más allá de los explícito, un lector que indague, que se cuestione, que sea reflexivo y consciente sobre su realidad y sobre la realidad los otros, en esta medida, que se vea enfrentado constantemente a ejercer un distanciamiento de sus propias creencias y que a su vez, confronte dichas realidades como resultados de productos culturales y sociales.

En esta medida, la educación debe hacer frente y estar a la delantera de dichas exigencias, por lo cual, considerar los procesos de lectura en la escuela implica una revisión de las prácticas de enseñanza y de las orientaciones conceptuales y metodológicas de los docentes en el aula. Puesto que resulta ineficaz solicitar lecturas críticas a los estudiantes (lectores en formación) cuando no se ha realizado un trabajo previo con el aprendizaje de determinados procesos de pensamiento.

La lectura crítica abarca distintas facetas de la vida cotidiana, en este sentido surge la propuesta de analizar cómo se configuran las prácticas de lectura a partir de los estudios de Cassany (2006). Dichos estudios establecen un modelo de lectura desde el paradigma sociocultural, lo que implica que se prioricen aspectos sociales y culturales de la comunidad, externos al acto cognitivo de comprender. Esta visión sostiene que la comprensión se construye en la interacción social, y que toda construcción mental tiene origen social. Aquí leer es un evento situado, una práctica social y un artefacto cultural; la lectura construye y es construida por el contexto al mismo tiempo (Cassany & Castellá. 2010).

Este modelo de lectura es implementado durante las clases de español y literatura de un colegio privado de la ciudad de Cali. En dicha intervención se realizó la lectura de un texto literario, con el fin de aportar al desarrollo de la lectura crítica en el aula, en este aspecto, se reconoce la importancia y los alcances que ha tenido dicho proceso en la educación básica y media, sin embargo, se cuenta con pocos trabajos empíricos en el aula desde el contexto nacional, especialmente en el enfoque sociocultural. Por lo tanto, este trabajo de investigación puede ser una contribución en la formación del lector de textos literarios como lector crítico, donde se puede disfrutar y profundizar en la comprensión de la obra literaria.

En este sentido, conviene aclarar que el análisis no se centra en la obra literaria, sino en las prácticas discursivas que emergieron de los estudiantes durante la lectura y los alcances de dicha intervención, ya que se centra específicamente en los conocimientos previos del lector (que resultan fundamentales en la concepción cognitiva) y que tienen origen social y cultural, pues todos los conocimientos acumulados en la mente de un individuo son productos de la práctica social o de su interacción con el entorno. También se asume que los discursos no son neutros, pues detrás del texto está el autor que pertenece a una comunidad, tiene una concepción del mundo, una ideología y su discurso refleja esos puntos de vista. Según Cassany (2006), lo que hay detrás de las líneas es la *Ideología.*

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Describir y analizar la ideología que se evidencia a partir de la lectura crítica de la novela *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Diseñar y establecer un modelo de intervención pedagógica para enseñar a leer la ideología de un texto literario desde el paradigma sociocultural.

- ✓ Aplicar el modelo de lectura crítica para enseñar a leer la ideología de un texto literario.

- ✓ Reflexionar sobre las prácticas y los discursos evidenciados durante la implementación del modelo de lectura crítica, para enseñar a leer la ideología de un texto literario.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Colombia, la enseñanza de la lectura ha sido uno de los aspectos controversiales de discusión dentro de distintos campos del saber: lingüística, didáctica, literatura, entre otros. Sin embargo, dentro de la educación, las prácticas de enseñanza que se sitúan en el aula, han tenido una concepción historicista y tradicional de la lectura de textos, en particular de los literarios; dichas perspectivas han llevado a que los estudiantes, en primer lugar, no asuman una posición crítica frente al mundo que los rodea, y en segundo lugar, no cumplan con las exigencias del mundo globalizado, especialmente frente a las competencias que exigen las pruebas estandarizadas (PRUEBA SABER – SABER PRO y las prueba PISA).

Frente a esta situación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), han centrado esfuerzos en responder a dichas exigencias. Por esa razón, a partir del año 2000, la prueba Saber fue orientada hacia la evaluación por competencias, en lugar de realizar una evaluación de conocimientos y aptitudes (como se venía evaluando hasta el momento). Este cambió implicó una articulación entre lo establecido por los lineamientos curriculares (1998) y, posteriormente, por los estándares básicos de competencia del MEN (2006).

Con el objetivo de consolidar un Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada (SNEE) que consiga la alineación de todos los exámenes que se realizan en la educación básica primaria, secundaria y media, la estructura de la Prueba Saber 11, fue modificada a partir del segundo semestre de 2014. El objetivo del SNEE era establecer una comparación entre los resultados de las pruebas en cada nivel, por lo tanto, los exámenes debían estar articulados en torno a la evaluación de unas mismas competencias en diferentes grados de desarrollo. Esto permitió pasar de un sistema con mediciones aisladas en la educación media a uno que hace un seguimiento sistemático de los resultados de la educación a través de diferentes niveles (Icfes, 2013).

Una de las novedades de dicho cambio consistió en la integración de las pruebas de Lenguaje y Filosofía en una única prueba denominada Lectura Crítica. En esta prueba se pretende evaluar la

lectura y el análisis de textos de diversa índole, especialmente de tipo filosófico y argumentativo, en la que se estiman las competencias de interpretación y razonamiento lógico adquiridas por el estudiante en ambas áreas del conocimiento.

Esta visión crítica de la lectura sugiere que los procesos no se limitan al aspecto cognitivo, o simples actos de decodificación, sino que procura que los estudiantes de educación básica y media, deben asumir la lectura como una práctica social y cultural de su propia comunidad. Sin embargo, en las prácticas de enseñanza implementadas por los docentes, de estos niveles de escolaridad, todavía predominan modelos de lectura muy instrumentales, es decir, aquellas con enfoques puramente cognitivos o que limitan la interpretación a actos de decodificación. Esto conllevó a que los resultados obtenidos en las pruebas Saber de grado 9º y de grado 11º no fueran los esperados y culminaran esta etapa con grandes falencias, generando dificultad en el proceso académico de la educación Superior. Sobre este aspecto en la Universidad del Valle se han desarrollado distintas reflexiones sobre los procesos de escritura de los estudiantes (Vargas Franco, 2015) donde se consideran reconceptualizaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la universidad. Este ejercicio deja en evidencia las notables falencias que existen en la enseñanza de la lectura crítica durante la educación básica y media.

En este panorama surge la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas en la educación básica, que le permitan al estudiante leer críticamente y en este sentido, la escuela como institución y el docente como orientador, deben ser mediadores en torno a las prácticas de lectura, permitiéndole al estudiante identificar los posicionamientos ideológicos que rodean el texto, las relaciones de poder y discurso que se evidencian en lo que lee; es decir, que haga una *lectura tras las líneas* (Cassany, 2006), configurando a través de sus prácticas a un lector crítico que construye sentido para inferir lo que el autor posiblemente quiere comunicar.

Para llegar a esta propuesta, es necesario establecer aspectos centrales en el momento de asumir la formación de lectores críticos. En esta dirección, surge el siguiente interrogante:

¿Cuál es la ideología que resulta de la lectura crítica del *libro Crónica de una muerte anunciada* desde el paradigma sociocultural?

4. ANTECEDENTES

Al realizar una mirada a la historia de la educación, y en especial de la enseñanza de la lectura crítica, se logra evidenciar que desde siempre ha existido una preocupación política y social frente a la concepción sobre la alfabetización. En las últimas décadas, se han venido desarrollando diferentes estudios sobre la enseñanza de la lectura crítica, le recepción del lector y las diferentes prácticas y modelos de enseñanza de la lectura que predomina en las aulas de clase, lo que implica que la concepción sobre la alfabetización ha alcanzado gran importancia entre los educadores. Sin embargo, siempre que se plantean discusiones alrededor de este tema, afloran algunos supuestos, teorías o paradigmas que han sido significativas en el desarrollo del pensamiento, de la lectura y del lenguaje.

4.1 Enfoque sociocultural de la lectura y la escritura

El psicólogo ruso Lev Vygotsky expuso su visión sobre la relación entre cognición y lenguaje, ciencia cognitiva o psicolingüística. En esta visión, sentó las bases de un nuevo sistema psicológico a partir de diversas herramientas que fueron tomadas desde las Ciencias Sociales y la Filosofía. La teoría de Vygotsky contribuyó al desarrollo del enfoque general del desarrollo psicológico y la pedagogía humana; en esta perspectiva evolutiva, se emplea el método genético, que indica que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir; su historia (Vygotsky, 1979). En este enfoque se le dio prioridad al análisis de los procesos, considerando que los procesos psicológicos del ser humano solamente pueden ser entendidos mediante la consideración de la forma y el momento de su intervención durante el desarrollo.

La teoría cognitiva del aprendizaje de Vygotsky es hoy un referente del enfoque pedagógico constructivista y la base de la relación entre el pensamiento y el lenguaje, ya que se encuentran

completamente entretejidos en la vida humana; forman, junto con la atención y la memoria lógica, un sistema de relaciones interfuncionales que caracterizan a la conciencia humana.

Desde esta postura, los instrumentos mediadores verbales, según Vygotsky, son decisivos por su eficacia en el desarrollo de las funciones mentales. De allí el valor que el autor le atribuye al aprendizaje colaborativo, al permitir el crecimiento cognitivo del sujeto y el desarrollo tanto de su pensamiento como de su lenguaje. Dándole la trascendencia al alcance que tiene el papel del docente como mediador en este proceso, pues para este psicólogo el niño no aprende solo ni espontáneamente, -como en los planteamientos de Jean Piaget- sino que este aprendizaje se desarrolla a través de la interacción social en el medio de cultura (rasgos sociales y culturales de su teoría), es decir que el aprendizaje del niño se potencia si éstos estaban acompañados por otros iguales o mayores con más conocimientos. Sin embargo, esta perspectiva no hace énfasis en la necesidad social y política que emerge de la comunidad entre lector y texto, lector y contexto.

4.2 Modelo cognitivo de las pruebas estandarizadas

De acuerdo con los lineamientos generales de la guía de orientación, en la Ley 1324 de 2009 (2009) el MEN le confiere al Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (Icfes) la misión de evaluar, mediante exámenes externos estandarizados, la formación que se ofrece en el servicio educativo en los distintos niveles de escolaridad. También establece que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) define lo que debe evaluarse en estos exámenes (Asamblea Nacional para la Educación , 2007). Para cumplir con lo anterior, el Icfes ha avanzado en la alineación del Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE, 2014), a través de la reestructuración de los exámenes:

En la educación básica y media, la Prueba Saber de grado 9º y 11º, evalúa la Lectura Crítica, y se miden las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados. Según el ICFES, este proceso de evaluación se realiza a través de tres competencias de lectura que involucran, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para leer de manera crítica: identificar y

entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, finalmente, reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido.

Las tres competencias evaluadas en la prueba de lectura crítica son:

A. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto

Esta competencia consiste en la capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen explícitamente en el texto. La evaluación de esta competencia no indaga por conocimientos propios de la gramática, pero sí por la comprensión de las relaciones semánticas que existen entre los diferentes elementos que constituyen una frase. En ausencia de esta competencia, no es posible contar con las dos siguientes.

B. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global

Esta competencia consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan formal y semánticamente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global (a nivel del párrafo, sección, capítulo, etcétera). En esa medida, las preguntas correspondientes a esta competencia involucran varios elementos locales de un texto (por ejemplo, diferentes frases o párrafos) y exigen reconocer y comprender su articulación. Esta competencia es necesaria para contar con la siguiente.

C. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido

Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar un texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar contenidos con variables contextuales, etcétera. Se trata de la competencia propiamente crítica y como tal exige un ejercicio adecuado de las dos anteriores.
Con relación a lo anterior, el campo educativo cuenta con valiosos aportes de destacados teóricos, quienes a través de sus postulados reflejan su enorme interés por mejorar en todo sentido las prácticas de enseñanza de la lectura

4.3 Postulados de investigación sobre los procesos de lectura

En la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle se encuentran investigaciones en diversos contextos extranjeros y colombianos referentes a la problemática aquí presentada sobre los procesos de lectura, y la lectura crítica. En este aspecto se resalta el trabajo de Vargas (2015): *Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica)*. El propósito central de este trabajo consistió en desarrollar aportes significativos sobre la comprensión de las nuevas concepciones acerca de la Literacidad crítica en la enseñanza de "las prácticas letradas contemporáneas mediadas por las tecnologías digitales" (pp. 139, 158). Luego de plantear todo el constructo teórico, analizó algunos textos y preguntas que se formularon en el componente de *Lectura crítica* de las pruebas Saber 11, en 2014 del MEN, para finalmente establecer que la dimensión crítica de la lectura en la educación colombiana es un proceso que todavía es incipiente, dado que aún prevalecen los enfoques lingüístico y psicolingüístico, dejando por fuera el enfoque sociocultural y crítico.

También se destaca la tesis doctoral de Vargas titulada: *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana*. De la Universidad de Pompeu Fabra (2013). En ella se explora el fenómeno de la apropiación de la escritura académica como proceso de inclusión en una nueva comunidad discursiva y cultural. Aunque se desarrolla en España, se sitúa en el contexto latinoamericano, específicamente en la preocupación que existe en las instituciones de educación superior universitaria debido a los problemas de escritura que experimentan los estudiantes que pertenecen a grupos que han sido, históricamente excluidos de la universidad (estudiantes que provienen de sectores sociales medios y bajos de la población, afrodescendientes e indígenas) y su creciente acceso a ella. Esta investigación establece sus bases a partir de las teorías de carácter sociocognitivo como la alfabetización académica (escribir a través del currículo y escribir en las disciplinas), y las literacidades. En esta perspectiva, la historia de vida ayuda a reconstruir la identidad de los sujetos como escritores de textos académicos y también tiene una implicación en la reconstrucción de la identidad docente, además hace énfasis en la descripción y el análisis del grado de conciencia, las concepciones, las

actitudes y los valores sobre el proceso de escritura académica y la revisión entre iguales, desde una secuencia de aprendizaje sobre composición escrita en un programa de formación docente. Desde esta mirada, se establece un enfoque sociocultural y crítico en la discusión sobre la Literacidad académica, por lo tanto, se considera un referente teórico fundamental en esta investigación.

También se consideran las investigaciones de la Universidad de la Salle (2014), sobre los procesos de lectura crítica en educación básica y media. Estas investigaciones se relacionan en el libro titulado: *Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*, donde se condensan los resultados del macroproyecto de investigación "Estrategias de enseñanza de la lectura" que se llevó a cabo entre los años 2012 y 2013 en el marco de la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación. Estos postulados teóricos responden a la necesidad de ahondar colectivamente en las necesidades que se evidencian en la formación de lectores críticos de los niveles de educación básica y media.

Entre ellos se resalta el trabajo de investigación en el aula de Rondón Herrera titulado: *Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase*. Este trabajo parte del planteamiento de la pregunta acerca de la importancia de la formación de un lector crítico en el aula de clase, para lo cual cuestiona la enseñanza que predomina en las aulas y muestra la tensión que se genera entre las prácticas de lectura para la alfabetización académica y la alfabetización crítica; en dicha tensión se exponen los vacíos en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, debido a la instrumentalización y mecanización del conocimiento que predomina en la enseñanza y establece la manera en que estos procesos se encuentra desvinculados de la realidad social y cultural.

En esta revisión se analiza la importancia de reconsiderar y reelaborar los conceptos que subyacen a la teoría crítica como fuente de pensamiento en el marco de una pedagogía y didáctica crítica y sugiere unas condiciones pedagógicas y didácticas que favorezcan la formación de un lector crítico en el aula de clase, atendiendo a unas características específicas; desde esta mirada, se considera uno de los aportes más significativos de este trabajo a esta investigación, dado que lectura crítica, y las prácticas ciudadanas son posturas críticas que se le

exige al ciudadano del mundo actual. También enmarca la necesidad de un perfil docente como lector crítico formado y se fundamenta el vínculo con las prácticas de lectura académica y crítica en la perspectiva del sujeto. Aquí "el autocuestionamiento es el punto de partida para formar un lector crítico con una mirada razonada, ética y justa acerca de sí mismo y sobre los problemas de la realidad nacional e internacional" (p. 20).

También se encuentra el trabajo de Ardila Herreño titulado: *¿Qué pierde la educación secundaria cuando excluye la lectura crítica de novela urbana de sus planes de estudio?* Este trabajo resulta cercano a enfoque de esta investigación, dado que resalta la importancia de la literatura (novela urbana) y los procesos de lectura crítica que han sido recuperados de las experiencias de los estudiantes. Desde esta mirada, se busca que el lector vaya más allá de una lectura básica e intente buscar la ideología que subyace en la misma novela, es decir, que trascienda las líneas. Además se reflexiona sobre la práctica docente y las implicaciones que tiene el excluir la práctica de lectura crítica de los planes de estudios institucionales.

El propósito general de la investigación fue indagar sobre las estrategias de lectura de novela utilizadas por los docentes en el ciclo IV de educación secundaria y, de modo particular, describir la manera como se comprende la novela urbana en el marco de la educación básica secundaria; también se caracterizaron las estrategias de lectura utilizadas por los docentes. Luego de este recorrido conceptual, se presentan unos planteamientos sobre la estrategia de lectura diseñada dentro de la investigación, que se ha denominado "La novela urbana que recupera el contexto". Dicha estrategia tiene como objetivo ofrecer al docente una posibilidad de lectura para el abordaje de la lectura crítica de la novela urbana colombiana, a través de intervenciones concretas dentro del aula.

La estrategia implementada consta de tres momentos: *antes, durante y después de la lectura.* Para cada uno de estos momentos el docente accedía a rejillas de análisis que le permitían realizar controles de lectura, identificar el nivel de comprensión, las posturas, argumentos, discursos y vocabulario nuevo, la creatividad, el nivel de interpretación y, en general, de qué da cuenta el estudiante sobre el texto de la novela urbana colombiana.

A partir de todos los referentes conceptuales y las reflexiones sobre los beneficios de la inclusión de la lectura crítica de la novela urbana en el aula, se busca que el lector reflexione de una forma crítica acerca de los ámbitos sociales en los que se inscribe el reconocimiento histórico de la realidad, por lo tanto esta investigación permite abordar la lectura crítica de novela urbana y ayuda a entender la historicidad, las nuevas mentalidades, las transformaciones y lo que han implicado, sus conflictos y sus incidencias. Sin embargo, se centra en los aspectos procedimentales de la lectura crítica y el rol del maestro en el diseño e implementación de estrategias de lectura en el aula, pero no amplía el enfoque sociocultural que ubica en primer plano el contexto en el que el texto es producido, es decir, la cultura, los valores y la sociedad, ni se profundiza en la construcción social que hace el lector dentro de su comunidad.

Desde el ámbito didáctico se destacan los aportes de la investigadora Josette Jolibert (1991): "*Formar niños lectores/ productores de textos, propuesta de una problemática didáctica integrada".* En estos apartados se presenta un propuesta que se obtiene como resultado de la investigación didáctica llevada a cabo sobre "Aprender a leer/producir textos de niños desde el nivel párvulos hasta la básica"; y también abogar por el desarrollo de la didáctica como campo científico propio, de pleno derecho. El problema presentado aquí está basado en una didáctica que abarca tanto el aprender a leer como aprender a producir textos desde el nivel de párvulos hasta la educación básica, lo que es bastante curioso porque en nuestras escuelas no se habla de lectura, ni de producción en los niveles iniciales como párvulos.

En esta propuesta se toma como objeto tanto a estudiantes como a docentes y parte de una premisa que implica una reflexión para el docente en relación con la formación´ de lectores: "si realmente queremos ayudar a formar niños capaces de leer textos, entonces debemos preguntarnos cuál es la etapa adecuada en la que ellos aprenden a leer y cuándo es el momento preciso para enfrentarlos a textos completos.

> Hoy día no hay riesgo en afirmar que la mayoría de los docentes piensan que leer textos completos se logra al final de un largo periodo de aprendizaje, después de un paso a paso de decodificación y ensamblaje (de letras, silabas, palabras, frases, párrafos), o que, a lo mejor, se puede adelantar la hora del enfrentamiento de los

> niños con textos completos a través del uso de textos "aprendidas" o por lo menos ya "encontradas" por ellos. (p.2)

Lo que quiere decir que algunos maestros conciben el texto como la estructura escrita y de carácter complejo; sin embargo, Jolibert nos muestra que no existe un texto en sí, más bien el texto se plantea aquí como todas aquellas manifestaciones verbales que se presentan en situaciones de la vida real; todos los textos que leemos, que expresamos, se encuentran dentro de una situación determinada, en este sentido se logra observar que el texto es visto desde la perspectiva discursiva.

Desde estas perspectivas, la construcción del significado no es fruto de un solo individuo, sino que por el contrario, es una construcción socialmente compartida. Por consiguiente aprender a leer es aprender a interrogar (desde el contexto), los textos completos, aún desde los dos años, y como lo expresa la autora, de no hacerlo estaríamos subdesarrollando al niño.

4.4 Relaciones intertextuales

Jurado Valencia (2008), ha desarrollado estudios sobre los procesos de enseñanza de la lectura crítica, en ellos sostiene que a pesar de las limitaciones, es la escuela la encargada de llevar a cabo la formación de lectores críticos, es decir, que sus prácticas de enseñanza deben *"*trascender el enfoque meramente alfabetizador hacia otro que pone el acento en la interpretación crítica de los textos*"* (p. 89). Se trata de trascender hacía el dialogismo intertextual en el que propone un "juego" que tiene como fundamento el acto de reconocer diversos textos dentro de un texto.

De la misma manera, Jurado resalta la importancia de tener en cuenta los diferentes elementos constitutivos de un texto, así como los distintos procesos cognitivos y metacognitivos que se ponen en juego en la comprensión interpretación y producción de textos y sostiene que "la producción textual se basa en la producción contextual"(p.105), es decir que los procesos intertextuales son aquellos que tienen que ver con las relaciones existentes entre el texto y otros textos, como otras voces, referencias épocas y culturas diversas, citas literales, alusiones y referencias indirectas, estilos tomados de otras épocas y otros autores.

> La lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión (se leen pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, etc.). Los enunciados que se producen al hablar o al escribir son representaciones del sentido y siempre tienen un origen: lo que se ha leído, o lo que Eco (1981) llama «enciclopedia del lector». Dichas representaciones devienen de campos específicos en los que cada unidad –palabra, figura, color, notación, gesto, etc. – tiene un valor por contraste con las demás. El asunto está en cómo reconocer el valor de cada unidad para saber identificar la significación según sus distintas combinaciones. (p. 92).

Las representaciones de sentido que aquí se abordan dependerán, en gran medida, de los conocimientos o acercamientos que ha tenido el lector a lo largo de su vida, pero está limitado desde la concepción sociocultural, la cual está determinada por el contexto en que se sitúe el lector y el autor del texto.

4.5 Estética de la recepción

Cruz Calvo realiza aportes significativos en su artículo: *Leer literatura... enseñar literatura: de la estética de la recepción a la didáctica de la literatura* (2010), profundiza la lectura literaria, tomando como referencia el texto *El acto de leer*. *Teoría del efecto estético de Iser*, con el fin de establecer que el texto literario sólo puede desarrollar su efecto cuando se lee, por lo tanto la obra literaria existe porque alguien la lee. En este sentido, se pueden establecer dos aspectos, por un lado se encuentra el artístico que es el que describe el texto creado por el autor y el otro sería el estético, que se enfoca en la concreción realizada por el lector. En este punto, el proceso de lectura se concibe como una experiencia donde convergen *autor y lector* y en medio de ellos se ubica el texto.

> Para Iser el efecto no es un discurso sobre algo, sino una experiencia que tiene el lector, y que no es viable expresarla. Su terreno no es el de la discursividad sino el de la imagen ¿Qué significa esto? Dice Iser… “el sentido solo se deja captar como

> imagen. En la imagen acontece la ocupación de aquello que el modelo del texto deja vacío, pero a lo que da contorno con su estructura" (p. 128).

De acuerdo con esta concepción, el sentido como imagen se construye a través de los actos de comprensión del intérprete (lector), y de los signos del texto que den cuenta de las respuestas del lector. Dichas respuestas son frente al texto y se posicionan como protagonistas; por lo tanto, desde esta mirada que propone Cruz, las interpretaciones surgen por la interrelación entre texto y sujeto. En esta unión el lector construye el sentido del texto y se involucra emocionalmente con el mismo. Para Iser en el texto literario se presentan dos dimensiones: los sistemas de sentido de una época y la relación con la tradición literaria (intertextualidad). Cruz, siguiendo a Eco, expone que dichas dimensiones también las posee el lector y que de ello depende su participación amplia o estrecha en la lectura.

4.6 A modo de síntesis

A partir de los referentes anteriores se puede establecer que son varios los estudios explorados que permiten establecer una necesidad por investigar y mejorar las prácticas de enseñanza de la lectura de diferentes tipos de textos y en diferentes escenarios, sin embargo el énfasis se ha asentado desde una perspectiva lingüística, o literaria, en la que es posible incluir elementos cognitivos o sociocognitivos en el proceso. Por esta razón se han vinculado recientemente la noción sociocultural de la lectura que propone esta investigación.

Frente a este enfoque, se destaca el aporte del trabajo de Tejada y Vargas (2007) *Hacia una integración de la Literacidad, la Literacidad funcional y la Literacidad cultural*, en la que argumentan que el énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas (Literacidad funcional), tanto para la lectura como para la escritura es importante pero que estas prácticas pedagógicas no pueden ser consideradas como un fenómeno autónomo, ni neutro desde el punto de vista sociocultural. Además, señalan que hay una relación directa con la Literacidad crítica y la democracia, la cual favorece el mejoramiento de las condiciones de la sociedad en general, dada la necesidad de personas autónomas y críticas en pro del desarrollo democrático.

5. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen los principios o fundamentos teóricos en los que se enmarca esta investigación, a partir de las implicaciones de los objetivos planteados, permitiendo establecer la estructura y la construcción del análisis de los datos obtenidos. La organización de este marco teórico se establece en ocho apartados, los cuales son : una visión democrática del concepto de lectura, la lectura la lectura como práctica social y cultural, la concepción dialógica del discurso, los nuevos estudios de Literacidad: la alfabetización y las prácticas, de las prácticas de lectura hacia la concepción de Literacidad, la lectura desde una perspectiva sociocultural desde el paradigma sociocultural de Cassany, leer la ideología y finalmente, la lectura como eje articulador de los procesos de enseñanza

De este modo, se plantean los cimientos teóricos que fundamentan y validan esta investigación y permite un acercamiento a los procesos de análisis descriptivos e interpretativos del estudio realizado.

5.1 UNA VISIÓN DEMOCRÁTICA DEL CONCEPTO DE LECTURA

La lectura remite a construcciones sociales y a actividades socialmente definidas. Es por esta razón que la enseñanza de la lectura no solo es asunto que refiere a la esfera de la educación, ni de los docentes que anhelan trasformar sus prácticas, sino más bien implica una mirada diferente sobre los aspectos sociales; en este sentido, la enseñanza de la lectura es un derecho, es un asunto político, por tanto es un asunto de todos. En este punto, Cassany (citado en Vargas, 2006) plantea que “todos tenemos que leer y comprender para ejercer nuestros derechos y deberes” (p. 12).

Asumir esta mirada democrática sobre la lectura indica que no solo es un proceso lingüístico sino también social, donde el lector construye el significado de lo leído a través de su interacción con el mundo (Colomer & Camps, 1999), por esta razón, pretender que la escuela sea la encargada de *alfabetizar* a una sociedad tan diversa de una misma manera, es algo que llama la atención de muchos, especialmente del investigador Paulo Freire (Freire & Macedo, 1989), quien en el

artículo sobre *La Alfabetización y la Pedagogía Critica* manifiesta cómo la *alfabetización* se convierte en una construcción significativa en la medida en que sea concebida como un conjunto de prácticas que sirven tanto para habilitar como inhabilitar a las personas. Es decir, que el autor sitúa la alfabetización hacia la reproducción de formaciones existentes o conjunto de prácticas sociales. Freire (1987) y (Giroux, 2008), expresan su postura acerca de la preocupación que ha tenido la alfabetización en la educación, sin embargo esta preocupación ha llevado a que se "reciclen" viejos supuestos y valores referentes al significado y la utilidad de la alfabetización.

La visión de la propuesta de Freire radica en que la alfabetización no puede ser concebida como el desarrollo de habilidades que apuntan a adquirir el nivel básico de la lengua sino que esta noción debe ubicarse en la noción de "una teoría de la producción cultural y concebirse como una parte integral de la forma en que las personas generan, transforman y reproducen significados" (p.144).

La importancia de la lectura en la educación es evidente. El desafío de la educación es formar lectores, no decodificadores del sistema de escritura, sino seres humanos críticos, capaces de leer tras las líneas (Cassany, 2005, 2006), asumiendo una postura propia frente a la ideología planteada por el autor de un texto. En consecuencia, los docentes tienen el desafío de formar, no solo personas deseosas de adentrarse en los mundos posibles que la literatura (y otros textos) ofrece (Lerner, 1993), sino además, capaces de leer sus derechos, entender sus deberes.

5.2 LA LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIAL Y CULTURAL

Algunas disciplinas que se han encargado de focalizar la lectura y la escritura desde una práctica social y cultural han sido la sociología, la pedagogía, la psicología, la lingüística, entre otros. Por lo tanto, este apartado se enfocará, en términos de Freire y Macedo (1989), en el planteamiento de una postura que implica leer no solo la palabra, sino también el mundo, pues la lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra y de este mismo modo, una lectura de la palabra indica la continuación de la lectura de la realidad:

> De ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (Freire, 1991, p. 94)

Por consiguiente, este enfoque se distancia de una perspectiva puramente cognitiva o lingüística sobre las relaciones entre texto, lector y contexto, lo que implica que desde la construcción de esta investigación se pretende mostrar el recorrido de lo que hoy en día conocemos como prácticas de lectura orientadas al proceso de formación de lectores críticos; desde este punto se esbozarán como punto de partida las siguientes concepciones:

- ✓ La concepción de la alfabetización.
- ✓ Las prácticas de la lectura desde una dimensión social y cultural.
- ✓ Literacidad y los nuevos estudios.
- ✓ La lectura crítica

5.3 LA CONCEPCIÓN DIALÓGICA DEL LENGUAJE

Dentro de la perspectiva discursiva del lenguaje es importante tener en cuenta la noción de enunciado planteada por Bajtín (1999), donde establece que el enunciado es la unidad real de la comunicación discursiva "(…) cada enunciado como unidad de la comunicación discursiva se determinan por el cambio de los sujetos discursivos, es decir, por la alternación de los hablantes" (p.260). En este sentido, el enunciado es el resultado de dos sujetos socialmente organizados, y permite la simbolización y representación del mundo, del pensamiento y del lenguaje mismo. Por lo tanto se constituye como un enlace entre lo que está en el mundo exterior y la mente del individuo, movilizando aquello que está en el exterior y que se vincula al pensamiento.

De acuerdo con Bajtín, todo enunciado y discurso lleva consigo -de manera implícita- distintos ámbitos vistos desde la cosmovisión, los sistemas de creencias y valores a través de los cuales se construye y se representa (en el discurso mismo) la imagen de los sujetos que interactúan entre sí, estableciendo una mirada ideológica y cultural.

Desde esta noción, el lenguaje, desde su naturaleza social, se basa en reconocer que la dimensión social es inherente a él, que le da sentido y lo determina. De ahí que pretender desligar el lenguaje de su carácter social es negar su propia naturaleza. Por esta razón, Bajtín se distancia de la concepción estructuralista del lenguaje predominante en su época para proponer un papel fundamental del lenguaje como instrumento ideológico por excelencia cuyo análisis posibilita la comprensión de las dinámicas sociales, dado que éstas están determinadas por relaciones de poder que se entrelazan, se representan y se disfrazan o se ocultan a través de los discursos. Esta mirada permite evidenciar el carácter ideológico del lenguaje.

Así, en el enunciado se pueden encontrar diferentes puntos de vista que propone el autor-locutor (Ducrot, 1990). A la diversidad de puntos de vista, encontrados en un enunciado, se le reconoce como Polifonía. En esta investigación la noción de polifonía permite reconstruir los hechos narrados y establecer las distintas perspectivas de los personajes en relación con la muerte del personaje y con los posicionamientos discursivos. De esta manera, el recurrir constantemente a la dimensión dialógica se hace necesario para la interpretación sociocultural, a través del discurso, dado que hace posible la existencia de sentido entre su realidad específica (de los sujetos) y su propio contexto. Así, la implicación social (el contexto) configura un enunciado permanente que alude siempre a la dimensión dialógica, en la medida en que se constituye un sujeto social discursivo. Por esta razón, se considera pertinente para esta investigación el estudio del lenguaje como interacción social; es decir, que se analiza el uso que las personas hacen del lenguaje en sus prácticas humanas y sociales específicas.

5.4 NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD: LA ALFABETIZACIÓN Y PRÁCTICAS SOCIALES

La visión tradicional de la alfabetización la define como la capacidad de leer y en ocasiones de escribir… pero, ¿qué es ser capaz de leer o de escribir? En el texto *Tras las líneas* de Cassany (2006), se da respuesta: ser capaz es decodificar o descifrar la escritura (Gee, 2005), sin embargo, en esta perspectiva, se tiene claro que el lector debe tener una interpretación sobre el texto que lee.

Esta visión tradicionalista dice que la interpretación tiene que ver con lo que ronda por la mente, aludiendo a una cuestión psicológica. En la década de los 70 y 80 se ha creado un grupo de estudiosos que comenzó a cuestionar seriamente las visiones tradicionales de la alfabetización y las del "mito de la alfabetización". Este cuestionamiento lo hicieron a la luz de las preguntas ¿Qué es la alfabetización? y ¿Para qué sirve? Estos investigadores crearon un nuevo campo de estudio llamado "Nuevos estudios de alfabetización" o "Nuevos estudios de Literacidad", tomando este último término desde el calco del inglés *literacy*. La única distinción que existe entre estos términos, radica en que el vocablo alfabetización todavía arrastra con la acepción de alfabeto, analfabetismos y demás (Cassany, 2005).

El primer argumento de este campo de estudio tiene que ver con el énfasis que hace sobre la alfabetización, exponiendo que no significa nada que no tenga alguna relación con la capacidad de leer, y en ese sentido, en la práctica de lectura, "Leer" es un verbo transitivo (Gee, 2005, citado en Cassany (2006). Por lo tanto se tiene que leer algo y además se pueden tener distintas maneras de leer un texto. El segundo, plantea el interrogante: ¿Cómo se adquiere la capacidad de leer cierto tipo de textos de determinada manera? La única manera de adquirir una determinada manera de leer cierto tipo de texto con "fluidez" o propiedad consiste en sumergirse en diferentes prácticas sociales donde se empleen estos textos. Esto se debe a que las prácticas de los grupos no son meramente alfabetizadoras sino que incluyen maneras de hablar, interactuar, pensar, valorar y creer. De acuerdo con Gee (2005) las prácticas sociales no pueden concebirse separadas de la alfabetización.

Uno de los referentes teóricos que han aportado a los nuevos estudios de Literacidad es el modelo ideológico de Literacidad de Street (1984), así como las aportaciones de Cassany (2011). Ambos coinciden en establecer una definición sobre la Literacidad: "no como un asunto de medición o de habilidades, sino como prácticas sociales que varían de un contexto a otro" (Street, 2008, p. 41). Esta concepción involucra los usos y significados de la Literacidad en contextos sociales específicos.

Este modelo ideológico de Literacidad realiza aportes significativos que son considerados como "culturalmente sensible respecto a las prácticas letradas" (Street, 2008, p. 44). Desde este punto se entiende la lectura, no como habilidades o procedimientos técnicos y neutrales, sino más bien como prácticas que están sumergidas en los principios epistemológicos socialmente construidos. "Las formas en que las personas emprenden la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones sobre el conocimiento, la identidad y el ser" (Street, 1984, p. 44), por lo tanto surgen de una posición ideológica, de una visión de mundo.

Por lo tanto, los nuevos estudios de literacidad (Zavala, 2008) y (Giroux, 2006) incluyen un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad, es decir, que una enseñanza enfocada en estos nuevos estudios , debe tener en cuenta no solo el uso y el dominio los códigos lingüísticos, las destrezas y habilidades cognitivas del lector, los propósitos e intenciones de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, sino los roles que adoptan el lector y el autor en el contexto específico, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos, representación del mundo que transmiten, logrando de esta manera formar a un lector crítico.

5.5 DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA HACIA LA CONCEPCIÓN DE LITERACIDAD

Los aportes que realiza Cassany en el texto *Tras las líneas* (2006), plantean una fuerte crítica sobre las maneras en que concebimos la lectura hoy en día. A pesar de los años, de las investigaciones y las innovaciones, en las aulas se continúa enseñando decodificar grafías o comprender textos aislados de la realidad, es decir que en la enseñanza todavía predominan prácticas muy tradicionalistas. Frente a esto, Cassany expresa que en la actualidad existen personas que consideran el acto de leer de manera muy medieval, en el sentido en que le atribuyen a este tipo de lectura una simple concepción de decodificación o como él lo llama *"oralizar la grafía"*(p.21). Posteriormente, indica que existe una visión más moderna sobre la lectura, la cual focaliza este acto desde la comprensión; por lo tanto, esto conlleva al desarrollo

de destrezas mentales o procesos cognitivos, los cuales están ligados a la significación de lo que se lee e incluso la interacción con el mismo texto; a este tipo de lectura, el autor la denomina "alfabetización funcional" y quien no posea estas destrezas sino que solamente verbalice, estaría en un proceso llamado "analfabetismo funcional".

Estos procesos de alfabetismo y analfabetismo funcional que propone Cassany aportan muchísimo a la teoría del cómo y qué se produce cuando se lee, es decir, que si todas las personas somos biológicamente iguales (homogéneos, sin diversidad), nuestros procesos de lectura o de alfabetización deben de ser iguales (Tejada & Vargas, 2007). En un principio, Cassany pareciera adherirse a esta postura, pues expresa que de alguna forma leer es comprender, ya que resalta la igualdad de la lectura, asumiendo que estos procesos se desarrollan de manera biológica, lo que sugiere que todos nacemos con esas destrezas, en tanto todos leemos del mismo modo, es decir, el concepto de lectura está implícitamente homogenizado. Sin embargo, es el mismo autor quien se distancia y hace una crítica a este planteamiento, pues esa concepción desconoce el componente sociocultural, la diversidad, las formas particulares de ver el mundo y la manera en que le atribuimos significado a lo que nos rodea.

En consecuencia, se propone una mirada crítica en cuanto a las prácticas de lectura, asumiendo que ésta se ha transformado desde la visión histórica del hombre, la tecnología y la misma invención humana. Esta concepción no se aleja de la perspectiva que propone Bajtín (1982), sino más bien, se hace necesario mencionar la noción de género como una práctica social humana:

> […] la riqueza y la actividad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma (Bajtín, 1982, p. 248)

Desde esta noción de género discursivo, "todas las esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua" (p.248), dicho de otro modo, la particularidad de los enunciados depende en gran medida de los contextos en que son producidos: "Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados" (p. 258).

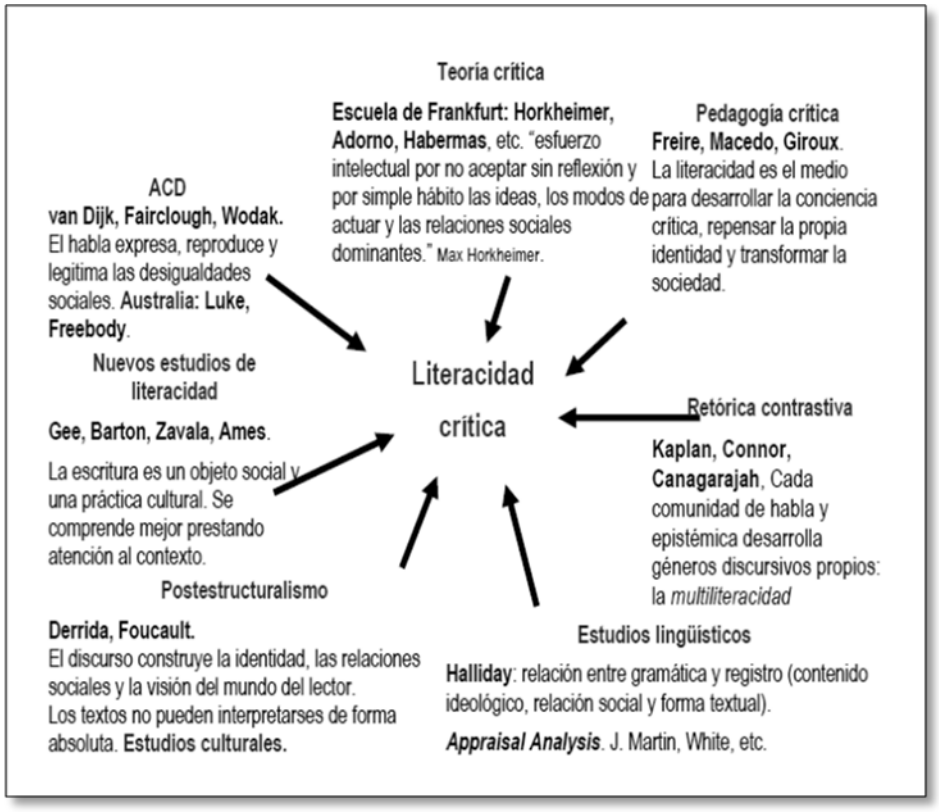
En este sentido, la práctica de lectura por sí sola carece de sentido, para leer es necesario desarrollar los procesos cognitivos, pero además, esta actividad se liga a las prácticas socioculturales; sobre esta dependencia del ámbito sociocultural, Cassany sostiene que "leer es un verbo transitivo". Por lo tanto depende de y necesita de otros aspectos sociales y culturales para tener un sentido global. Por consiguiente, las propuestas de Freire y Cassany son epistemológicamente similares, al asumir el proceso de lectura desde un punto de vista heterogéneo, ya que cada individuo es único, cada cual busca maneras diferentes de ver el mundo y a su vez cada individuo tiene necesidades e intereses particulares.

5.5.1 El origen del concepto: Literacidad crítica

En términos de Cassany (2005), lo *crítico* ha permeado varias disciplinas a lo largo de los siglos XX y XXI; entre ellas es necesario resaltar los aportes de la filosofía en Frankfurt (1974), la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1987), los estudios y las reflexiones sobre la Cultura, los aportes de Michel Foucault (1999), los avances recientes sobre el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2003, y Van Dijk, 1999) y las consideraciones sobre la Nueva Literacidad, entre otros, y que constituyen una herramienta fundamental para vivir en comunidad que se caracteriza por posicionar al estudiante en el centro del proceso lector.

En la siguiente imagen se visualizan las principales corrientes y los autores en los que se basa la perspectiva de Cassany para plantear este concepto

Ilustración 1. Mapa de raíces del concepto Fuente: Aproximación a la Literacidad Crítica. Cassany y Castellá (2010. p.358)



En este enfoque nace en Europa con la Escuela de Frankfurt con filósofos como M. Horkheimer (1974) y en Francia con el pensamiento de M. Foucault (1984) y la perspectiva de J. Derrida. La concepción crítica se encamina hacía un fuerte desarrollo con la posición filosófica y pedagógica de Paulo Freire y los Estudios Decoloniales. Estos aportes (Freire, 1989) han adquirido relevancia en la educación, dado que el aspecto crítico cobró un sentido social y político.

Este pedagogo concibe el analfabetismo como el resultado de un proceso a lo largo de la historia, más no como una deficiencia en el individuo; en este sentido, hace una fuerte crítica a las prácticas de aprendizaje que se basan en las concepciones positivistas que le dan más importancia a la ciencia y a práctica de enseñanza que desvincula el acto de leer la realidad social del individuo. Desde esta perspectiva, Freire (1989), asocia a la lectura con la realidad del contexto y la denomina como la herramienta que sirve para interactuar en la sociedad (como un

acto político), por lo tanto, la educación es una forma de liberación del ser humano que toma la "la cultura del silencio": "se concibe como un conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas tanto para habilitar como para inhabilitar a las personas" (p. 143).

En los Nuevos Estudios de Literacidad, se conciben la lectura y la escritura como una práctica, y como actos socioculturales en los que los estudiantes desarrollan una actividad vital en una comunidad letrada. Desde este enfoque Barton y Hamilton (1998) citados en (Cassany 2015) formulan estos seis principios básicos:

- ✓ Entendemos mejor la Literacidad si la concebimos como un conjunto de *prácticas sociales*, que podemos inferir a partir de los *hechos de escritura*, que a su vez están mediatizados por *textos escritos*.
- ✓ Hay diferentes formas de Literacidad asociadas a diferentes ámbitos de la vida.
- ✓ Las prácticas de Literacidad están gestionadas u organizadas (*patterned*) por instituciones sociales y relaciones de poder, de manera que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras.
- ✓ Las prácticas de Literacidad cumplen propósitos específicos y forman parte de objetivos sociales y prácticas culturales más amplias.
- ✓ La Literacidad está situada históricamente.
- ✓ Las prácticas de Literacidad cambian y sus nuevas formas se adquieren a menudo a partir de procesos de aprendizaje informal y de atribución de significado.

Estos principios surgen como presentación del proyecto: *La competencia receptiva crítica: análisis y propuesta didáctica*, que explora la manera como los jóvenes aprendices de lengua materna leen críticamente o cómo recuperan la ideología de los textos, esta perspectiva es sociocultural y sigue los postulados etnográficos de los Nuevos Estudios de Literacidad.

5.6 LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Si bien es cierto que la concepción de lectura crítica remite al estudio de varias disciplinas: la pedagogía, filosofía, lingüística, antropología, epistemología, etc., los estudios de Cassany (2006, 2010) han estado orientados por un fuerte componente sociocultural –como ya se mencionó anteriormente-; sus investigaciones permiten establecer las distintas perspectivas que subyacen a las prácticas de la lectura, es preciso aludir a las formas en que esta se lleva a cabo en la enseñanza, en la que todas las consideraciones conceptuales, metodológicas y contextuales emergen de un proceso indispensable durante la práctica investigativa; por tanto, el lector crítico permite una fuerza liberadora en educación y un recurso fundamental y valioso en la vida personal, ciudadana y profesional del individuo (Campos, 2007). En este sentido, el estudiante que se orienta en este proceso, tendrá diversas cualidades que lo caracterizarán y a su vez diferenciará de otros lectores, porque generalmente es inquieto, de mente abierta, presto a reconsiderar y replantear una postura, y un lector de su propio universo.

Desde este punto, Cassany (2006) afirma que la comprensión crítica es aquella que asume que el discurso no refleja la realidad total tal cual es, sino que constituye un punto de vista particular. Y entiende que el estudiante -pensador crítico- problematizará el conocimiento dentro y fuera del aula, se interroga constantemente, es decir que advierte las implicaciones ideológicas de los discursos que lo rodean.

5.6.1 Concepciones desde Cassany

Para apoyar la importancia de la perspectiva del componente sociocultural en la lectura, se parte desde tres representaciones o metáforas sucesivas que Cassany propone en “Tras las líneas”:

Tabla 1 Planos de lectura. Cassany. Tras las líneas (2006)

CONCEPCIÓN LINGÜÍSTICA	CONCEPCIÓN PSICOLINGUÍSTICA	CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL
Lectura	**Comprensión**	**Prácticas discursivas**
El significado se aloja en el escrito. Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores (Cassany, 2006. p.25)	Para leer se requiere desarrollar habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar (Cassany, 2006. P. 32)	Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular según su identidad y su historia (Cassany, 2006. p. 34)

A través de este apartado, el autor define tres perspectivas:

5.6.1.1 Concepción lingüística

Hay una aproximación de tipo lingüístico que supone que el significado está en el texto, centrarse en éste es la única manera de entenderlo, es independiente de los lectores, por consiguiente se fundamenta en el conocimiento del código y solo aquellos lectores expertos estarían en la capacidad de interpretarlo. A este proceso, el autor le denomina: *leer las líneas*, porque el significado del texto es único, es estable y además es objetivo; por tanto se espera que los lectores de un texto comprendan de la misma forma y obtengan el mismo significado. En este modelo de lectura no importan los contextos en que los textos son producidos, sino que se inclina hacia la producción de resultados únicos y en algunas ocasiones, mecánicos.

5.6.1.2 Concepción psicolingüística

Esta concepción se muestra como paralela a la evolución de la psicología cognitiva y al desarrollo de la Pragmática; el acento de la comprensión se traslada al lector, quien mediante una serie de operaciones mentales y utilizando sus conocimientos previos, puede comprender y construir el significado el texto, es decir que es el lector el encargado de construir el significado del texto, dando como resultados múltiples interpretaciones de un mismo texto. A esta

concepción, Cassany le denomina: *Leer entre líneas.* Desde esta concepción, leer de manera crítica es generar una respuesta personal sobre el texto.

Este modelo de lectura está basado en investigaciones psicolingüísticas, donde la lectura es un proceso constructivo e inferencial, que se caracteriza por la formulación y la comprobación de hipótesis acerca del texto, por lo tanto, el significado no reside en las palabras, enunciados ni en el texto, sino en la mente del lector, quien construye activamente la información del texto acomodándola a su conocimiento del mundo (Van Dijk T. , 1999), (Parodi, 2005), (Cassany D. , 2006), (Solé, 2000). Actualmente, los modelos de evaluación estandarizada en Colombia (PRUEBA SABER, SABER 11, SABER PRO Y LAS PRUEBAS PISA), tienen como objetivo la construcción de este modelo.

5.6.1.3 Concepción sociocultural

Esta última concepción hace un acercamiento a la comprensión que se sitúa en el enfoque sociocultural que enfatiza el carácter social, tanto de los conocimientos del lector como de gran parte de los significados del texto. Cada comunidad usa y construye los textos de una manera particular dándoles un sentido específico. Leer se convierte así en una práctica cultural.

En este sentido, el proceso de comprensión de textos va mucho más allá de una decodificación del texto; pues se ocupa de poner en juego todas habilidades cognitivas complejas e intentar movilizar el conocimiento del mundo y los conocimientos lingüísticos, hacia la lectura como una práctica social. Por lo tanto, en la investigación sociocultural sobre la práctica de la lectura, se entiende como *Leer tras las líneas*, la construcción social que hace el lector dentro de su comunidad. Este modelo de lectura que propone Cassany, aunque no cuestiona que el significado se construya en la mente del lector (que son fundamentales en la concepción cognitiva), sí prioriza aspectos sociales y culturales de la comunidad, externos al acto cognitivo de comprender. Su visión es más amplia y sostiene que la comprensión se construye en la interacción social, y que toda construcción mental tiene origen social. Aquí leer es un evento situado, una práctica social y un artefacto cultural; la lectura construye y es construida por el contexto al mismo tiempo.

En este modelo, tanto el lector como el autor no son sujetos aislados, dado que cada uno actúa desde su comunidad sociocultural y desarrolla, por tanto, una función social. Esto implica reconocer que tanto el autor como el lector tienen propósitos sociales concretos. En pocas palabras, la concepción de lectura es una práctica que varía de acuerdo con el contexto y en el uso (Cassany, 2006) y (Zavala, 2002, 2008). Los autores denominan *Literacidad* a este conjunto de prácticas de lectura y escritura, una expresión equivalente al inglés *literacy*.

Ahora bien, es preciso definir que la mirada con la que se aborda la concepción de lectura crítica en la intervención pedagógica de esta investigación se basa con esta perspectiva sociocultural y el modelo de lectura que se propone para la obra de García Márquez es la orientación del enfoque crítico social. Por esta razón, los discursos que se referencian en dicha obra se conciben como discursos ideológicos, como productos de historias sociales.

5.6.2 LA IDEOLOGÍA DE LOS DISCURSOS EN ALFABETIZACIÓN

Si el lenguaje es lo que nos hace humanos,
la alfabetización nos hace civilizados"
(Gee, 2005)

James Paul Gee (2005) expone que desde siempre hemos tenido la sensación de que el lenguaje es lo que nos hace humanos y nos diferencia de las demás criaturas de la tierra. Sin embargo, a través de la historia y ciertas culturas entendemos que la alfabetización diferencia incluso a unas personas de otras, se tienen paradigmas de que una persona alfabetizada es una persona inteligente, más moderna o con más moral. Como consecuencia los países con mayor alfabetización, "son más desarrollados y se comportan mejor". Por eso da la sensación de que la alfabetización liberó a gran parte de la humanidad de un estado primitivo.

En su libro "La Ideología en los Discursos" Gee navega entre dos grandes campos de las ciencias sociales: la educación y la lingüística aplicada, específicamente la conexión entre alfabetización y discurso, y explica que la palabra alfabetización se puede utilizar de distintas maneras y cada

una de esas maneras constituye una teoría tácita o expresa acerca de la distribución de los bienes sociales y tiene importantes consecuencias morales. El autor sostiene que cualquier visión de la alfabetización es intrínsecamente política ya que implica relaciones de poder entre las personas.

El significado tradicional de la palabra "alfabetización" parece obvio: la capacidad de leer y escribir; pero no es así, ya que en cuanto a la capacidad de leer y escribir, la alfabetización se sitúa en la persona individual no en la sociedad y por lo tanto esta concepción oscurece las múltiples formas de interrelación de la alfabetización con el funcionamiento del poder. En consecuencia, desde un enfoque sociocultural, la historia de la alfabetización lleva a rechazar la visión tradicional de la alfabetización y reemplazarla por una perspectiva contextualizada social y culturalmente.

Desde el inicio, este autor asume una posición ideológica básica: *para entender el papel de la alfabetización y el discurso, es necesario entender los conceptos de ideología y teoría* (p.10), ya que al estudiar el lenguaje en su perspectiva social hay que entender los "Discursos". Por esta razón la noción de discurso que propone Gee se define, en primer lugar, como lo que dice alguien, la forma en que lo dice, la identidad que toma cuando lo dice y los actos que acompañan a lo que dice. Es decir que los Discursos son "formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y, a menudo, leer y escribir que son aceptadas como casos de determinados roles (o "tipos de personas")" (p. 10).

De allí que los Discursos conlleven teorías que, a su vez, "recogen puntos de vista sobre la distribución de bienes sociales, como el estatus, el valor y los bienes materiales en la sociedad (quién debe tenerlos y quién no)" (p. 11), es decir, las ideologías que subyacen a las teorías.

Dentro de esta denominación, Gee plantea una clara diferencia entre los nuevos estudios sobre alfabetización, cuya diferencia con los anteriores (una alfabetización autoritaria)[1] es su enfoque

[1] En la alfabetización autoritaria, Gee pone en entre dicho el supuesto de que la alfabetización "mejora las capacidades cognitivas de nivel superior, el pensamiento más analítico y lógico" (p. 48); afirma que la educación en general ha sido dirigida con base en la ideología de la clase dominante, suponiendo la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes de acuerdo a la clase social a la que se pertenece, es decir: docilidad, disciplina, control de

sociocultural en el estudio de la alfabetización y el lenguaje, introduciendo el concepto de la *alfabetización en su dimensión liberadora*, lo cual indica "un *uso* especial de un Discurso (para criticar a otros) y no un discurso *especial*" (p.12).

En la alfabetización liberadora, aunque el acto de leer es una habilidad ligada a la alfabetización, se debe tener claro, tal como lo presenta este autor, que leer es un verbo transitivo, esto quiere decir que no solo se establece el desarrollo de la lectura como habilidad sino que se lee algo. Esta representación se asume en términos gramaticales como un *que*, es decir, un complemento directo. Por lo tanto, todas estas capacidades y todos estos conocimientos que subyacen al acto de leer, se adquieren durante la socialización con otros, es decir que las concepciones de las prácticas de lectura se encuentran en una práctica de construcción social.

De ahí que, de acuerdo a la alfabetización liberadora, las prácticas alfabetizadoras deben estar completamente integradas, entrelazadas, y conectadas con el cúmulo de prácticas sociales cotidianas y con las interacciones que se presentan, en este caso, en el aula, tales prácticas se conciben como: la conversación y la interacción argumentativa, el debate, y los valores y las creencias que éstas llevan implícitas. Así, afirma Gee, "cada uno de nosotros es miembro de muchos Discursos, y cada Discurso representa una de nuestras siempre múltiples identidades*"* (p.11).

5.6.3 LA TEORIA CRÍTICA

La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, 1974) se aleja de la visión del hombre que acepta su condición y la del mundo tal como es, y propone la idea de un ser humano que reflexiona sobre las causas y las consecuencias de esa condición para crear justicia y la equidad en todo el mundo.

---

tiempo, sinceridad y respeto, para las clases inferiores, lo que las hace adecuadas para los trabajos industriales y de servicio; destrezas verbales y analíticas, "pensamiento crítico", pensamiento y escritura discursivos, para las clases superiores, adecuándolas a los puestos directivos (p. 49).

Este pensamiento se desarrolló entre el ascenso del régimen nazi en Alemania y la consolidación del stanilismo en la Unión Soviética. Su contribución más original se basaba en estudiar el proceso social en la totalidad de sus momentos, incluidos los fenómenos de conciencia, y se basa en que los juicios aislados sólo adquieren un verdadero sentido en relación con el todo, reconoce al teórico como parte de su teoría, en la medida que él mismo sirve de referencia de medición y se interesa y se centra en la supresión de la injusticia social (1974).

La Teoría Crítica responde a un interés cognitivo de carácter emancipador, cuyo principal objetivo consiste no solo en comprender la realidad social, sino en transformarla. De esta concepción parte el principio fundamental de la Literacidad crítica, la cual le permite al individuo-lector, cuestionar y reflexionar sobre aquello que lo influencia ideológicamente. De allí que el término crítica sea definido por el Diccionario de la Lengua Española como el análisis o estudio de algo para emitir un juicio o criterio que es razonamiento, discernimiento adecuado (Real Academia Española, tomo IV, 2001). En palabras de Horkheimer (1976)

> Lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; […] por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real (Citado por Cassany, 2006. P. 47).

En este sentido se estudian los mecanismos de reproducción cultural. Althusser (1969), seguidor de la Teoría Crítica, plantea que el Estado generalmente dispone de una serie de aparatos ideológicos que le permiten garantizar su durabilidad en el poder. Y afirma que los espacios educativos son considerados como uno de estos aparatos ideológicos, ya que legitima el orden social establecido, por esta razón, las aulas son concebidas como el escenario donde se reproducen ideologías y se materializan a través de la selección de discursos, obras leídas, objetos de enseñanza y de aprendizaje y la forma en que el sujeto responsable (docente) orienta dichos procesos.

En esta mirada althusseriana aporta una reflexión sobre el espacio educativo como agente reproductor de las condiciones de desigualdad, inequidad, sometimiento y obediencia; es decir de

las relaciones de reproducción de un modelo capitalista. Dichas reflexiones permiten establecer que las prácticas de los docentes son representaciones culturales y de poder, y por tanto, es él quien se encarga de promover lo que se lee y desde esta mirada no solo se moviliza el conocimiento sino que se configura el tipo de lector particular de una estructura social. Este pensamiento tiene como objetivo exponer que más allá del aspecto cognitivo, las prácticas de lectura tienen razones sociales y que el individuo se encuentra inmerso en estas prácticas, de modo que las maneras de enseñar y aprender a leer consisten en orientar la atención en los aspectos sociales que subyacen a la realidad, es por eso que la teoría crítica rechaza las formas de dominación, las desigualdades sociales y culturales, las injusticias y los abusos del poder de un grupo sobre otro. En este contexto surgen los Estudios Críticos del Discurso (ECD) o Análisis Crítico del Discurso (ACD).

EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

En esta investigación el Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1999 y Fairclough, 2003) resulta un enfoque fundamental en el modelo de lectura sociocultural propuesto por Cassany (2006), debido a la pertinencia de su propósito como disciplina académica, con responsabilidad social y principios éticos. El análisis que ocupa de la implicancia del uso del lenguaje en conflictos sociales para evidenciar las relaciones de poder y los discursos de la resistencia. Como lo afirma Van Dijk (2003):

> El Análisis Crítico del Discurso se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación. Siempre que sea posible, se ocupara de estas cuestiones que sea coherente con los mejores intereses de los grupos dominados. Toma seriamente en consideración las experiencias y las opiniones de los miembros de dichos grupos, y apoya su lucha contra la desigualdad. Es decir, la investigación realizada mediante el ACD combina lo que, de forma tal vez algo pomposa, suele llamarse "solidaridad con los oprimidos" con una actitud de oposición y disidencia contra quienes abusan de los textos y las declaraciones con el fin de establecer, confirmar o legitimar su abuso de poder. A diferencia de otros muchos saberes, el ACD no niega sino que explícitamente define y defiende su propia

> posición sociopolítica. Es decir, el ACD expresa un sesgo, y está orgulloso de ello. (p. 144)

Desde esta mirada, al asumir un enfoque contextual del discurso se involucran aspectos de la sociedad y su cultura. Desde esta concepción Van Dijk (1999) plantea que en todos los niveles del discurso se encuentran "huellas del contexto", en las cuales las características sociales de los participantes desempeñan un rol fundamental (género, clase, etnia, edad y origen, entre otros). Por esta razón, los contextos sociales varían, como usuarios de una lengua, obedecemos pasivamente a las estructura de grupo, sociedad o cultura y también contribuimos en la construcción de distintos contextos.

En esta misma línea, Fairclough (2003), sostiene que la lengua es una institución social que continuamente cambia en sí misma y cambia en contacto con la sociedad para también modificar a la sociedad misma. Por lo tanto, el discurso se concibe como la base para establecer relaciones sociales que perpetúan las identidades sociales, en tanto los sistemas de conocimiento y creencias determinan las características de dichas identidades y la naturaleza de esas relaciones sociales.

En este enfoque (ACD) que se sustenta en Van Dijk (1999) y se centra en la lengua, la sociedad y las relaciones sociales desde una perspectiva multidireccional interconectada por diferentes concepciones, se plantea que cada investigador establece su aproximación al análisis, el objetivo común es el de dilucidar el funcionamiento semántico de la lengua según el comportamiento pragmático de los textos. Por esta razón, la mirada del investigador crítico se sustenta en dos premisas (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2005; Wodak, 2005):

- Cada analista promueve cambio social en la forma de autosuficiencia y de poder social.
- Se busca un entendimiento de la lengua como un vehículo para entender las relaciones sociales.

En consecuencia, en esta investigación, se recogen distintos postulados y se adopta el modelo (flexible y adaptable) de lectura sociocultural que propone Cassany (2006), y se articula con los aportes de la Escuela de Frankfurt acerca de la Teoría crítica; las ideas de Freire (1987) sobre la

Literacidad crítica como herramienta para la liberación de los oprimidos; Foucault (1999) con sus nociones sobre poder, conocimiento y discurso; el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2003, y Van Dijk, 1999) que estudia el discurso para descubrir los intentos de las clases dominantes para mantener las estructuras sociales; y, por último, los trabajos de la Psicología de la Comprensión (Brown y Yule, 1983 y León, 2003). Por lo tanto, en este trabajo, se asume el pensamiento crítico desde el marco de la intervención pedagógica para la enseñanza de la lectura crítica, la cual se entiende como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, y transformarlo en objeto de reflexión.

5.6.4 LOS APORTES DEL POSESTRUCTURALISMO

Una de las voces en las que se ha sentado el modelo de lectura crítica sociocultural que propone Cassany, se basa en las relaciones de poder (Foucault, 1999), dichas relaciones se dan en el discurso que construye la identidad, las relaciones sociales y la visión del mundo del lector. De acuerdo con este enfoque, los textos no pueden interpretarse de forma absoluta. En este sentido, Foucault sostiene que el poder no se posee ni se comparte, no es una propiedad, ni una cosa, no se puede aprehender ni conquistar; por lo tanto, el poder se ejerce. Todos ejercemos el poder y todos lo padecemos.

Aunque Foucault no desarrolla una teoría sobre el poder en función de la cual podamos deducir a partir de ciertos principios cómo se configuran los casos particulares, su estrategia consiste más bien en partir de conjuntos de discursos o prácticas particulares, cuya pertinencia puede ser determinada de manera arqueológica y genealógica de acuerdo con su dispersión en distintos momentos a lo largo de la historia. De acuerdo con Cassany, citando a Foucault:

> Lo que creemos que son verdades naturales y permanentes sobre estas cuestiones ha variado a lo largo de la historia. No surge de una elección personal libre o de la experiencia directa. Tampoco tiene raíces naturales. Depende la información (creencias concepciones, opiniones) a la que hemos tenido acceso a través de las prácticas sociales en las que hemos participado, de las instituciones con las que

> hemos trabajado o vivido y, con ellas, de los discursos que hemos leído y escuchado. Es una elaboración cultural, circunstancial, situada (p. 71).

Desde esta mirada, Foucault afirma que el conjunto de pequeños poderes situados en un nivel más bajo determina las construcciones sociales de verdad, conocimiento y resistencia. Desde ahí se plantean las dimensiones de la visión de Foucault del poder:

- El poder no es algo que se posea o se apropie sino más bien, es algo que opera a través de la sociedad.
- El poder no tiene una ubicación final ni un origen.
- Las relaciones de poder no están fuera de otras relaciones sino que son parte de ellas.
- No hay posición fuera del poder y no hay posición desde la que uno pueda llegar a la verdad afuera de las relaciones de poder.
- El poder está siempre ligado a la resistencia. Donde hay poder, hay resistencia.
- El poder no es solo represivo, sino también productivo.
- Es en el discurso que se unen el poder y el conocimiento

5.6.4.1 Relación de Saber-Poder

Foucault plantea una la interacción sobre el Poder-Saber y afirma que el Saber es Poder y en esta medida los reformula. De ahí que su interés radica en el Saber de los seres humanos y el Poder que actúa sobre los seres humanos. Afirma también que el saber-poder y la fuerza física son aliados, pero esencialmente el saber-poder funciona a través del lenguaje. En este sentido, todas las ciencias humanas (psicología, sociología, economía, medicina e incluso la lingüística) definen a los seres humanos y los describen funcionando en Instituciones tales como escuelas, fábricas, hospitales psiquiátricos, prisiones y tribunales con las consecuencias o implicaciones sobre toda la población. En esta medida se establece una gran preocupación por lo que se concibe como lo normal y lo anormal y se definió el comportamiento y su normativización.

De este modo se establece que son las fuerzas de poder las que determinan las concepciones de verdad en una sociedad, es decir que las creencias que son socialmente aceptadas y admitidas,

están determinadas por las fuerzas de poder que legitima lo que es normal o lo anormal. En el caso de la obra leída en esta investigación, este poder ejercido y construido en el discurso, determinará lo que es moral o inmoral y por lo tanto, establecerá las condiciones sobre el comportamiento y el pensamiento del pueblo, por esta razón, para Foucault la relación entre el saber y el poder no puede pensarse al margen de los procesos históricos y las condiciones de una comunidad.

El aporte principal a esta investigación, consiste en establecer cómo desde el poder se producen los sujetos, discursos, saberes, verdades, realidades que penetran todos los nexos sociales, razón por la cual no está localizado, sino en la multiplicidad de redes de poder en constante transformación, las cuales se conectan entre las diferentes estrategias (Foucault, 1984). Dichas multiplicidades de poder se reflejarán en el análisis que los estudiantes realicen a partir de la obra literaria, dado que este enfoque permite estudiar cómo el poder produce un saber que se impone como verdad, y cómo a través de éste se legitima la existencia de un sistema de creencias y de dominación que se ejerce sobre un individuo y un colectivo.

5.6.4.2 Relación de biopoder y la biopolítica

Frente a las formas de dominación existente en las relaciones de poder, se manifiestan distintos micropoderes (Foucault, 1999), los cuales constituyen y atraviesan el orden social de las relaciones en el pueblo. En primer lugar se encuentra la configuración de los roles de género y las formas de crianza que constituyen esencialmente el comportamiento tanto de hombres como de mujeres y la manera en que están sometidos a ejercer ese papel que la comunidad ha impuesto. Por otro lado, está relacionado con las instancias en que cohabitan distintas culturas en la obra. Entre ellas está la árabe, española, la costeña, y otras representativas del Caribe Colombiano, en los que se destacan blancos y negros.

Según Foucault, estas relaciones de micropoder (Biopoder, biopolítica), permiten que aparezcan distintas concepciones, como el racismo y la soberanía sobre el individuo. En el siglo XIX “el poder se hizo cargo de la vida”, la antigua soberanía sobre el individuo se transformó en una soberanía sobre la especie humana, es decir, sobre la población. Por esta razón, el soberano tenía el derecho de “hacer morir o de dejar vivir”; ahora el nuevo derecho consiste en “hacer vivir o

dejar morir", por medio de una nueva tecnología de poder que se aplica sobre el hombre. De ahí aparecen aspectos sobre la demografía y el control de nacimientos, la preocupación por el índice de mortalidad, la seguridad social, todo lo que abarca a los seres humanos como especie es objeto de un nuevo saber, de una regulación, de un control científico destinado a hacer vivir (Foucault, 1991. P. 22).

De este modo, Foucault plantea que la estrategia de la biopolítica consiste en decidir aquello que debe vivir y lo que debe morir, en consecuencia, el racismo es lo que permite fragmentar a la población que domina el biopoder, es decir, dividirla entre lo que se considera socialmente normal de la especie y lo degenerado; de este modo es como se justifica la muerte del otro, en la medida en que amenaza a la raza (y no al individuo). Bajo esta premisa, es aceptable matar lo que es peligroso para la población, aunque "matar" no hace referencia únicamente al asesinato en sí, sino, también a todo lo que puede ser muerte indirecta, es decir, al hecho de exponer a la muerte o de multiplicar para algunos el riesgo de muerte, o más simplemente la muerte política, la expulsión.

Foucault distingue dos modelos de poder: *el modelo de la peste* que funciona por exclusión y *el modelo de la lepra* basado en el control (Foucault, 2001. pp.55- 59).

- El modelo de la peste: es el modelo de las sociedades disciplinarias, y concibe el espacio cerrado, vigilado y controlado (Focault, 2006). Según este pensador, las instituciones como el hospital, el manicomio, la escuela o la prisión, pretenden dividir a la sociedad en dos grupos (enfermos, sanos; normales, anormales; locos y cuerdos) y a partir de ahí vigilarlos y controlarlos.

- El modelo de la lepra: es el modelo de exclusión y de expulsión. Dichas nociones se basan en la concepción medieval, donde expulsaban a los leprosos fuera de los lugares para que se pudrieran. Este divide a la sociedad, es decir que crea una barrera ideológica, entre los leprosos y no leprosos. Este modelo tiene como fin, conseguir que una sociedad sea pura, donde no exista el mal, sino la pureza de la comunidad.

5.6.4.3 El poder y la resistencia

Michel Foucault, en una entrevista realizada por Bernard Henry-Levy, denominada No al sexo rey, sostiene que la resistencia es coextensiva al poder y que es rigurosamente contemporánea (Foucault, 1994, p.161). La resistencia no es la imagen invertida del poder, pero es, como el poder, "tan inventiva, tan móvil, tan productiva como él. Es preciso que como el poder se organice, se coagule y se cimiente. Que vaya de abajo arriba, como él, y se distribuya estratégicamente" (p. 162). Según este planteamiento, en el instante en que existe una relación de poder, existe también la posibilidad de exista la resistencia. De acuerdo con Foucault siempre es posible resistir el poder y modificar su dominio, ambos (poder y resistencia) son fuerzas que existen en el acto y por ende, generan transformación.

5.7. LEER LA IDEOLOGÍA

Por ideología entendemos no solo el propósito o la opción política del autor del texto, sino el conjunto de representaciones sociales que configuran una cultura (el conocimiento, los valores y las actitudes que comparten los miembros de una comunidad) y que se insertan inevitablemente en cualquier discurso producido en la misma y para la misma.

Cassany (2006) basa su modelo ideológico de la literacidad en teorías lingüísticas, psicolingüísticas y socioculturales. A continuación se presentan las diferencias entre las concepciones de Cassany que se han expuesto anteriormente; estas diferencias se plantean en términos metodológicos sobre el hacer en la intervención pedagógica.

Tabla 2 Cuadro comparativo sobre las concepciones de Lectura. Sintetizado de Cassany (2006.pp 25-33)

	Lingüística	Psicolingüística	Sociocultural
Significado y sentido	Está en el texto, el contenido emerge de la suma del significado de todas sus palabras, frases, conectores, preposiciones, conjunciones, pronombres, oraciones, etc. Por consiguiente, "el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura" (p. 25)	El significado no reside en las palabras u oraciones, sino que está en la mente del lector, quien lo elabora de acuerdo con sus saberes previos, experiencias de vida, modos de pensar y de sentir, y sus contextos sociales y culturales; por ello, el significado de un texto varía de un lector a otro.	La tercera concepción no desconoce que el significado se construye por el conocimiento del código lingüístico presente en el texto y por lo que tiene en su mente el lector, pero enfatiza en otros aspectos olvidados: el significado de los vocablos, expresiones, frases y oraciones y los saberes previos que aporta el lector tienen una procedencia social; el texto no surge de la nada, siempre emerge de otros, de los contextos personales y socioculturales de quien lo crea, de su visión de mundo, de sus propias perspectivas, de sus ideologías, creencias y sentimientos; texto, autor y lector tampoco son entes aislados, detrás de cada uno de ellos se ocultan unos contextos determinados, los tres se imbrican en un proceso de lectura.
El papel del lector	El lector debe reconocer los elementos que proporciona el texto, identificar los componentes estructurales que lo constituyen	Cada lector entiende un texto de manera diferente a como lo entiende otro u otros. Además, el mismo lector obtiene significados distintos de un mismo texto si lo lee en épocas distintas o circunstancias particulares de su vida	Al lector se le exige conocer esas características de la comunidad en donde se gesta el texto; no es suficiente con descodificar los registros lingüísticos o realizar inferencias, es necesario, entre otras acciones, identificar los contextos del autor: dónde y cuándo nació, cuál es su formación académica, a qué cultura pertenece, cuál es su ideología -política, filosófica, religiosa-, cómo valora la sociedad al autor.
Proceso de lectura	Se trataría de interiorizar el léxico de una lengua y su sintaxis (tanto oracional como discursiva). Es decir, se orientaría solo hacia la descodificación del texto.	El acto de leer requiere desarrollar capacidades cognitivas propias de la interpretación (aportar saberes anteriores; inferir; formular hipótesis de sentido, verificarlas y reformularlas), es decir, además de descodificar el escrito, el lector descubre múltiples sentidos que subyacen.	Este proceso está ligado a una práctica cultural inmersa en una sociedad particular poseedora de una tradición, una historia, unas costumbres y unas formas de comunicación particulares.

5.7.1 Consideraciones sobre Lectura y Literacidad

En esta concepción ha incluido el análisis crítico del discurso (ACD), con el fin de develar el propósito por parte de las clases dominantes a través del discurso con el fin de garantizar la continuidad de las estructuras sociales que están establecidas (Fairclough 1992 y Van Dijk 1993 y 1999, citados en Cassany 2006). En este aspecto se identifican las intenciones sobre el contenido del texto y las estrategias de manipulación que plantea el autor del texto. Según Cassany (2006), "al analizar dichos discursos y mostrar que se trata de puntos de vista sesgados y personales. El ACD aspira a reducir las injusticias sociales y a mejorar las comunidades" (2006, p. 85).

También se asocian las concepciones sobre las dimensiones de la Literacidad. Dichas dimensiones se abordan desde las teorías australianas por Luke y Freebody (1997-2000, citados en Cassany, 2006), y consiste en ordenar los componentes de la Literacidad en un "mapa de recursos". Aquí se reconocen cuatro dimensiones: recurso del *código,* se asume el rol de procesador, descodificador del texto. Incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, entre otros y se trabaja desde la competencia gramatical. El siguiente recurso es el del *significado,* donde el lector asume el rol de constructor de significado a partir de los conocimientos previos, los procesos literales e inferenciales planteados por la competencia semántica. Luego están los recursos *pragmáticos* donde el lector es un usuario comunicativo del texto, esto es que se hace énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar el texto con diferentes funciones, aquí se desarrolla la competencia pragmática. Finalmente se refieren los recursos *críticos,* en la que el lector desarrolla la competencia crítica ya que pone énfasis en la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías (p. 84).

Estos aspectos hacen referencia a lo que las corrientes contemporáneas de la lectura crítica han denominado Literacidad o alfabetización crítica, dado que permiten reconocer el contenido incluido en el texto (y el que se ha evitado); identificar las voces incorporadas (autores, citas, ecos, etc.) y las calladas; detectar posicionamientos ideológicos (sexo, raza, cultura, etc.);

caracterizar la voz del autor (idiolecto, registro, uso lingüístico, etc.), o identificar los significados particulares que construye el autor.

5.7.2 Modelo de análisis de lectura: Concepción sociocultural

En palabras de Cassany (2006) “En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares” (p. 23). Con este enfoque sociocultural se aborda la lectura como una práctica social, es decir que los textos se construyen en ámbitos e instituciones sociales en las cuales tanto el autor como el lector tienen propósitos discursivos socialmente reconocidos que se concretan en textos y, por ende, reflejan los puntos de vista y la visión de mundo de quien escribe y, por supuesto, del lector, quien es el que aporta su visión del mundo, los cuales también tienen un origen social.

Este modelo de lectura se fundamenta en dos concepciones que soportan este paradigma.

1. **La literacidad**

Como se mencionó anteriormente, Cassany asume el término Literacidad, para referirse a las prácticas de comprensión, por cuanto es un término más preciso para abarcar no sólo el conocimiento del código escrito, sino también, los géneros discursivos propios de cada ámbito, los roles que asumen el autor y el escritor, la identidad social de los participantes en el acto lector y los valores y representaciones sociales de las comunidades discursivas.

En este sentido Cassany, propone algunos recursos para fomentar la comprensión crítica. “Se trata de técnicas formuladas en forma de preguntas, metáforas e instrucciones para relacionar las palabras con la realidad” (p. 115). Dichas estrategias se asumen como actividades metodológicas que el autor denomina *VEINTIDOS TÉCNICAS.* Dichas técnicas se conforman en tres grupos y sugieren el modelo de análisis de lectura en esta intervención pedagógica:

- **El mundo del autor**

1. Identifica el propósito
2. Descubre las conexiones
3. Retrata al autor
4. Describe su idiolecto
5. Rastrea la subjetividad
6. Detecta posicionamientos
7. Descubre lo oculto
8. Dibuja el mapa "sociocultural"

- **El género discursivo**

9. Describe el género
10. Identifica los contrincantes
11. Haz un listado de voces
12. Analiza las voces
13. Lee los nombres propios
14. Verifica la solidez y la fuerza
15. Halla las palabras disfrazadas
16. Analiza la jerarquía informativa

- **Las interpretaciones**

17. Define tus propósitos
18. Analiza la sombra del lector
19. Acuerdos y desacuerdos
20. Imagina que eres…
21. En resumen…
22. Medita tus reacciones

2. La Criticidad

Esta concepción remite a los siguientes aportes teóricos sobre el paradigma sociocultural de la lectura contemporánea.

1. La ideología en los Discursos: Gee (1990) "Los Discursos son formas de "ser personas como nosotros". Son" formas de estar en el mundo"; son "formas de vida". Son por tanto, siempre y en todas partes, sociales y productos de historias sociales" (p.10).
2. Relaciones de poder y verdad. Foucault (1999). El poder no se posee ni se comparte, el poder se ejerce. Todos ejercemos el poder y todos lo padecemos.

El conjunto de pequeños poderes situados en un nivel más bajo determina las construcciones sociales de verdad y conocimiento.

3. Teoría crítica. Horkheimer (1974) Estudia la conformación histórica de un determinado orden en una comunidad: ver cómo los intereses y las actuaciones de las personas y de los grupos humanos a lo largo de la historia, han configurado el orden establecido de hoy en día.

En este sentido, el modelo de lectura propuesto en esta investigación se articula a partir de tres dimensiones (Cassany & Castellá, 2010):

Situar el texto en el contexto sociocultural de partida:

1. Identificar el propósito y situarlo en el entramado social de propósitos e intereses.
2. Reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso. Cualquier escrito incorpora datos previos y excluye otros.
3. Identificar las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas, referencias.
4. Caracterizar la voz del autor: el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos particulares, etc.

Detectar posicionamientos respecto a cualquier aspecto ideológico:

2. Reconocer y participar en la práctica discursiva:

1. Saber interpretar el escrito según su género discursivo; darse cuenta del uso particular que hace de una tradición comunicativa un autor en un momento determinado.
2. Reconocer las características socioculturales propias del género; conocer las prácticas lectoras y escritoras que se desarrollan con este género.

Valorar los efectos que causa un discurso en la comunidad:

1. Tomar conciencia de la propia situacionalidad del lector, de la individualidad de la propia interpretación.
2. Valorar las interpretaciones de los otros, sobre todo de los miembros más próximos de nuestra comunidad (familiares, amigos, vecinos, colegas) o de las autoridades.

3. Integrar estas interpretaciones en un valor o impacto global, que suma diferentes interpretaciones de un escrito.

A propósito de este proceso, Cassany (2013, p. 21), citando a Zavala (2002), recuerda que «No hay una manera "esencial" o "natural" de leer y escribir [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos»; así que es necesario leer desde la comunidad, pues no basta con decodificar el texto de modo literal e interpretarlo (a través de distintas habilidades cognitivas: saberes previos, inferencias, asociaciones, formulación de hipótesis de sentido, etc.); es imperioso tomar en cuenta la dimensión sociocultural, o "formas particulares que adopta la lectura en cada contexto" (p. 23); esto es, de acuerdo con los entornos personales, sociales, históricos, culturales e ideológicos tanto del autor como del lector, y con el género discursivo en el que se inscribe cada texto.

Esta es la mirada contemporánea que plantea Cassany sobre la lectura, en la que el lector-estudiante debe aprender a mejorar su sentido crítico. Esto se logra mediante una actitud investigadora, cuestionando las intenciones, los propósitos, los intereses y los condicionantes de cada mensaje; la lectura crítica es la que asume que el discurso no revela la realidad con objetividad, sino una mirada singular y situada, el saber que propone no es verdad absoluta e inobjetable, pues solo refleja un punto de vista. (Vargas, 2006). El lector debe evaluar el discurso desde su propia posición, aceptar lo que le agrade, desechar lo que no y proponer otras alternativas.

5.8 LA LECTURA COMO EJE ARTICULADOR DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA

En el ámbito educativo, la lectura no solo permite la articulación con las otras áreas del conocimiento, sino que además es el eje fundamental en los procesos de enseñanza porque la integración de saberes se propicia mediante la interacción. De acuerdo con Lerner (2001*),* “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p.15), es decir que los procesos de sentido y de significación emergen de la interacción de varios factores.

Como esta investigación parte desde la intervención pedagógica, es preciso enmarcar todos los análisis desde los estudios de la didáctica. Bajo esta mirada, Rincón (2006) expone que la educación actual enfrenta retos que parten del desarrollo teórico y que provienen de superar las prácticas para la enseñanza de la lectura, llevando a cabo formas alternativas en las prácticas pedagógicas.

En este sentido, las orientaciones de esta investigación sobre la enseñanza se establecen a partir de la reflexión sobre la Didáctica de la lengua y de la literatura, lo que implica considerar los aportes que han realizado algunos estudios al proceso de la lectura y la literatura. Aunque no hace parte de los objetivos de esta investigación, el primer reto que se asumió con los estudiantes fue la apropiación del discurso narrativo, pues era necesario que ellos reconocieran desde qué lugar se ubica el narrador para entender cómo plantea los juegos discursivos (Barthes, 1977; Mendoza Fillola, 2001). Por lo tanto, tomar todos los elementos narrativos y ubicarlos en prácticas sociales, permitió una gran apropiación

Desde esta concepción, se vinculan los aportes que permiten establecer la interacción que surge entre el lector y el texto y en lo que Mendoza Fillola (2001) denomina como el *intertexto lector*, aunque sus aportes se centran en una perspectiva que exigen en el lector la construcción de los conocimientos previos a partir del reconocimiento textos, también permite establecer un aspecto clave para explicitar los aspectos de la formación literaria desde el punto de vista de la didáctica: "El texto más interesante puede resultar incomprensible o de escaso interés, ya no por sus propias cualidades, sino a causa de la incapacidad del lector para identificar su contenido y sus valores estéticos" (p.117).

Por esta razón, la funcionalidad del intertexto lector permite activar y convocar al proceso de interpretación, los conocimientos o reconocimientos que el lector tenga previamente, se concibe cómo el acto que enriquece la experiencia literaria y cultural de lector y en esta medida, amplía las conexiones para acceder al significado e interpretación de su realidad a partir del texto.

5.8.1 Aproximaciones a la Didáctica de la Lengua

Todas las concepciones sobre la didáctica se entienden desde el campo de la acción, reflexión y recontextualización de prácticas y saberes tanto pedagógico como disciplinares, cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua con la finalidad de actuar sobre las situaciones que se presentan desde estos procesos, por consiguiente es entendida desde el campo de la investigación-acción, ya que tanto que el maestro como investigador es a la vez actor y observador del campo que investiga y orienta sus acciones hacia la transformación de sus prácticas (Jolibert, 1999).

5.8.1.1 Escenario y actores: elementos de La Didáctica

Los escenarios de análisis que subyacen a esta investigación emergen de la mediación de los procesos de interacción entre el sujeto docente, los estudiantes y el objeto de estudio en un contexto situado; esta mediación es conocida como el triángulo didáctico de Chevallard (1998)

De acuerdo con Chevallard (1991), en esta configuración intervienen diversos sistemas semióticos a través de los cuales se (re)crean significados y se (re)construyen sentidos por parte de los participantes del proceso educativo. Por esa razón, dentro de este trabajo de investigación es preciso analizar las interacciones de acuerdo con dos tipos de actividades, según Camps (2001. p. 22)

1. Proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua (lectura crítica)
2. Identificación de los procesos y actos discursivos que maestros y estudiantes realicen al interior y por fuera del aula.

5.8.1.2 Las Configuraciones didácticas como práctica social

En este punto se retoma la idea de Litwin (1997) quien define las *configuraciones didácticas* como las maneras particulares que el docente propone para favorecer los procesos de aprendizaje, con la intención de enseñar, de aportar a la comprensión y a la construcción de conocimiento. En este marco, la configuración didáctica se reconoce como práctica social, histórica y contextualmente situada, y se hace visible la determinación que en ésta tienen las condiciones particulares del docente, la manera como concibe su quehacer, su formación y sus trayectorias como ser humano Puntualmente, la actividad se reconoce como un sistema de acciones articuladas para la consecución de un propósito didáctico, que se busca por la mediación de un objeto de saber disciplinar (en este caso, el lenguaje). Esa mediación pone de relieve un elemento clave: la intencionalidad del docente por generar las condiciones para que sus estudiantes avancen o profundicen en procesos de construcción de conocimiento.

De acuerdo con Pérez Abril (2013) es indiscutible el carácter social de la actividad, dado que su existencia denota y exige la presencia de pluralidad de actores, de un "otro" a quien referirse, a quien involucrar incluso en los momentos en que las acciones son realizadas por un sujeto aislado. Otros elementos clave de la noción de actividad son el carácter sistémico de las acciones que la componen y el modo, necesariamente sistemático, en que el maestro la planea y orienta. Si se prescindiera de alguno de esos aspectos la actividad carecería de sentido y se constituiría en una configuración "adidáctica'', en términos de Litwin (1997).

De acuerdo con lo anterior, las actividades propuestas en la Secuencia Didáctica de esta investigación, se caracterizan por:

1. Tener un propósito de enseñanza (propósito didáctico).
2. Ocuparse de un objeto de saber (disciplina/lenguaje).
3. Ser de carácter colectivo (social).
4. Estar compuesta por acciones que tengan una conexión coherente y se organicen en una secuencia progresiva.
5. Conducir a un producto académico que manifiesta la conquista del propósito de enseñanza.

5.8.1.3 La Intervención pedagógica

Para la intervención pedagógica se diseñó la planeación a partir de algunos planteamientos de Pérez Abril (2013), que denomina este ejercicio como Secuencia Didáctica (en adelante SD). Dicha propuesta es una unidad particularmente importante y útil para la planeación del trabajo didáctico por su flexibilidad y alcance. Puntualmente se consideró la modalidad que organiza el trabajo en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina. En la didáctica del lenguaje, la SD suele estar orientada a un saber específico (la argumentación, la narración, etc.), en el caso de esta investigación, está orientada a la lectura crítica de un texto literario "*Crónica de una muerte anunciada*" de Gabriel García Márquez.

Unida a esta perspectiva, Rincón (2003) plantea que la unidad apropiada para el análisis de la configuración didáctica es la *secuencia didáctica* (SD), la cual está determinada por la concepción de aprendizaje y de enseñanza que la orienta, unas estrategias y un rol particular que asumen tanto el maestro como el estudiante. Como señala Camps (2003).

> Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y de aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos (p. 30)

Desde dicha mirada se sitúa el maestro en esta investigación, pues es quien asume el papel en el aula y reflexiona no solamente desde las preocupaciones metodológicas, temáticas, así como la relación entre ellos, sino que además se ubica desde las interacciones que se dan con el estudiante y el objeto de estudio y los asume como elementos centrales de la propuesta didáctica. En este enfoque se ubica Litwin (2000) planteando que:

> Los modos como el docente aborda los temas de su campo y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría [...] y la particular relación entre el saber y el ignorar (p.92)

Cada uno de estos aspectos mencionados son denominados por la autora configuración didáctica, entendida como la manera particular como el docente favorece los procesos de construcción de conocimiento. Y en este sentido, dan cuenta de ella los tipos de preguntas, los procesos interactivos y cognitivos que se proponen, así como las rupturas con los saberes cotidianos, entre otros, los cuales, como lo afirma Litwin (2000)

> […] permiten reconocer una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno. (p.98)

En definitiva, todas las consideraciones sobre las prácticas de enseñanza para la lectura crítica que se inscriben en esta investigación emergen en el campo educativo cuyo estudio se centra en una construcción sociocultural en la que se articulan los factores sociales, históricos, económicos y políticos (Freire, 1984; 1997; Fairclough, 2003; Gee, 1996; Ferreiro, 2001; Vargas, 2013; Cassany, 2010) de los textos que son analizados y de los sujetos que enseñan y aprenden (lectores críticos). En este sentido, no solo se vincula el estudio del lenguaje dentro de la didáctica, sino al uso del poder a través del lenguaje, y la valoración del texto (Crónica de una muerte anunciada) con el fin de entender las relaciones de poder y dominación que subyacen en el texto.

6. METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el desarrollo metodológico que se abordó durante la investigación, con el fin de establecer los alcances de las tipologías consideradas para el diseño e interpretación de la secuencia didáctica. En primer lugar, se explicará el tipo, la naturaleza y propósito del estudio de la investigación; luego se expondrá la metodología empleada durante el desarrollo de la secuencia (las implicaciones y formas de ejecución de la misma), la cual es el eje fundamental del enfoque pedagógico del colegio en el que se desarrolló la recolección y el análisis de los datos, seguidamente se detallarán los aspectos más relevantes de la planeación, los momentos, la estructura y los instrumentos de evaluación de la secuencia didáctica. En este punto, se responderán los interrogantes: ¿Qué se hizo? ¿Por qué y para qué se hizo? y ¿Cómo se hizo? Finalmente, se explicarán las categorías de análisis y la forma como fueron abordadas.

6.1 Tipo de investigación

Por la naturaleza pedagógica y didáctica de este trabajo, se desarrolla una investigación de tipo cualitativo, dado que permite la exploración y aplicación de una secuencia didáctica llevada a cabo en los estudiantes de grado octavo de un colegio privado de la ciudad de Cali. En este sentido, el enfoque es el eje dinamizador de la acción pedagógica, ya que permite la interacción de los agentes educativos y admite la intervención y la mediación docente como el vínculo primordial para establecer el objeto de enseñanza y el acercamiento de los estudiantes para la formación de lectores críticos.

Es importante recalcar que este proceso de investigación atravesó varias etapas desarrolladas en distintas fases, las cuales surgen como un ejercicio de sistematización y una ardua reflexión, no solo de las formas de interacción didáctica que se dan en el aula, sino de las formas de adquisición que tienen los estudiantes sobre la lectura crítica de *Crónica de una muerte anunciada*. De este modo, se plantean tres etapas orientadas en diferentes fases como son:

- El diseño e implementación del modelo de intervención pedagógica para enseñar a leer la ideología de un texto literario desde el paradigma sociocultural.

- La recolección, codificación, categorización, sistematización, análisis de los registros.

-Reflexión e interpretación de los resultados. Desde este punto se establece el sentido, el significado y los alcances de esta propuesta didáctica.

Todos los hallazgos están establecidos mediante un proceso inductivo, el cual permite explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas, es decir que van de lo particular a lo general (Hernandez y P, 2006).

> Se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca algunas conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender lo que busca. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general (p. 8).

En este sentido la investigación cualitativa permite establecer el carácter social y cultural de todo el proceso de investigación, dado que es a partir de allí donde se construyen, se exploran y se explican los fenómenos sociales. Y sigue de manera significativa el paradigma sociocultural de este enfoque.

A continuación se mencionan las tres etapas con sus respectivas fases de todo el trayecto que atravesó esta investigación y se detallarán aquellos que sirvieron de análisis del corpus para la construcción de los primeros acercamientos de la intervención pedagógica.

6.2. Reflexividad en la investigación y sistematización de las prácticas

Como esta investigación se inscribe en las prácticas sociales que surgen en el aula, se hace necesario establecer el rol de docente investigador y la forma en que se sistematizan dichas prácticas. Con este objetivo se vinculan las perspectivas del investigador, desde sus propias creencias, valores y las construcciones sociales hasta la incidencia en el desarrollo de la investigación, ya sea de manera directa o indirecta.

En el campo de la investigación, esta consideración se denomina como Reflexividad en la investigación (Wetherell, Taylor y Yates, 2001), y "sugiere que la separación entre el investigador y el objeto de investigación es imposible y deben considerarse las implicaciones de la identidad del investigador sobre la recopilación de los datos y el análisis" (citados en Vargas, 2013, p. 312). De este modo se concibe la reflexión como la piedra angular para transformar la práctica, dado que el pensamiento reflexivo implica una actitud activa, es decir, de alerta intelectual frente a la práctica, los efectos y condiciones de la misma.

Este panorama de docente investigador, implicó en primer lugar cuestionarme sobre la forma en que estaban orientadas mis prácticas de enseñanza y a su vez, identificar las necesidades discursivas que presentaban mis estudiantes. También, desde el cargo de docente del área de español y literatura del grado octavo, tuve la posibilidad de establecer un contacto más cercano y constante al proceso, así como evidenciar los progresos que iban teniendo en sus formas de lectura, en su capacidad de asombro y en la consolidación de la apropiación discursiva y cómo desde del enfoque sociocultural iban descubriendo lo que hay *detrás de las líneas* del texto seleccionado (Cassany, 2006).

En cuanto a la recopilación de información, Messina Raimondi (2004) plantea que la relación que existe entre la sistematización y la investigación educativa y social es una manera de investigar, por lo tanto, está más situada desde un enfoque que establece ciertos límites dentro del texto. Dentro de la especificidad de la sistematización se da una reflexión que intenta mostrar y resaltar la importancia de la práctica y de qué manera se encuentra articulada en estos procesos, pues la sistematización es un proceso que parte de la práctica, reflexiona sobre ésta y produce

saber para transformarla; desde esta mirada la sistematización traza un horizonte diferente a la investigación tradicional, en tanto que:

1. Admite que no solo los investigadores son los únicos quienes pueden llevar a cabo estos procesos sino que también lo pueden hacer los educadores que intervienen en ella.
2. El educador es el centro tanto del proceso y del texto de sistematización y además en la sistematización, a través de la práctica.
3. A través de la práctica se hacen explícitos los conocimientos teóricos.
4. Busca confrontar voces de un texto polifónico.
5. Se convino tanto la descripción como la interpretación.
6. Se aleja del concepto de creer que la sistematización es una descripción o un relato de la práctica.

Por lo tanto, al tratar de teorizar la sistematización, es necesario tener en cuenta que se aspira a sistematizar lo relevante, se ponen en escena situaciones con múltiple significado y por supuesto, necesita de otras disciplinas, pues de este modo se construye como campo específico. En este sentido se declara que la sistematización es para transformar la práctica, brindando herramientas conceptuales para reflexionar sobre lo que se hace en el espacio educativo.

Esta propuesta de sistematización que se pone de manifiesto, se basa en la idea de que la práctica docente puede y debe ser una valiosa fuente de conocimientos que permiten generar transformaciones sustanciales en la configuración de los modos de enseñar. Se trata de la producción de saberes derivados de la puesta en escena de configuraciones didácticas específicas, desarrolladas por docentes con intereses y apuestas particulares en el marco de contextos y condiciones situados.

6.2 Etapas de la investigación

En un primer momento se establece la fundamentación teórica y conceptual, así como sus límites; posteriormente se plantea el enfoque de análisis que tiene esta investigación, la razón de ser en la educación y en la formación de lectores críticos; por tal razón, se hizo necesario una correcta articulación con los objetivos, la revisión de antecedentes y el planteamiento del marco

teórico como punto de partida. Luego se realiza el diseño metodológico de la secuencia, el cual se establece a partir del enfoque pedagógico implementado por el colegio: *Aulas Heterogéneas*.

Posteriormente se aplica el modelo de lectura (Cassany, 2006) y (Cassany & Castellá, 2010) para enseñar a leer la ideología de un texto literario desde el paradigma sociocultural. En esta etapa se realizan los registros y la recolección de datos, y es ahí donde emerge el corpus que luego será analizado. Después se realiza todo el proceso de análisis de datos y la interpretación de los resultados, partiendo de las transcripciones de las grabaciones de audio y video, los registros escritos de las clases, la planeación de la docente, los productos de aprendizaje de los estudiantes (de acuerdo con las aulas heterogéneas).

Finalmente se realiza, a modo de reflexión un análisis sobre las prácticas y los discursos evidenciados, durante la implementación del modelo de lectura crítica. En este sentido, es conveniente aclarar que en el desarrollo de esta investigación el papel ejercido como investigadora es simultáneo al ejercicio del rol como docente del área de español y literatura.

Tabla 3 Resumen de las etapas de la investigación. Fuente de elaboración propia

RESUMEN DE LAS ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN			
ETAPAS	**ACTIVIDAD**	**FECHA**	**RECURSOS**
PRIMERA ETAPA Diseño y elaboración de un modelo de intervención pedagógica para enseñar a leer la ideología de un texto literario desde el paradigma sociocultural	Fundamentación teórica y conceptual: Revisión del marco teórico Redefiniendo los límites referenciales de la investigación Diseño y planeación del modelo de lectura desde el paradigma sociocultural.	Septiembre a diciembre 2015	Literatura de los seminarios Recursos bibliográficos sugeridos Encuestas a los estudiantes, Planeación de la secuencia didáctica y de las clases La bibliografía del enfoque pedagógico del colegio. Articulación con el cronograma del colegio

SEGUNDA ETAPA Implementación del modelo de lectura crítica para enseñar a leer la ideología de un texto literario desde el paradigma sociocultural	Implementación del modelo de lectura crítica sociocultural. Intervención pedagógica Definición de corpus	Febrero 8 al 27 de mayo 12 semanas 23 sesiones 46 horas	Fuentes de investigación, Grabadora de audio y video, registros escritos
TERCERA ETAPA Reflexionar sobre las prácticas y los discursos evidenciados, durante la implementación del modelo de lectura crítica para enseñar a leer la ideología de un texto literario desde el paradigma sociocultural	Análisis de datos y resultados Reflexión sobre la práctica docente, alcances y límites de la investigación.	Desde septiembre 2016	Registros de audio, video y formatos escritos.

6.2.1 Primera etapa: Diseño y elaboración de un modelo de intervención pedagógica para enseñar a leer la ideología de un texto literario desde el paradigma sociocultural

6.2.1.1 Delimitación de las perspectivas teóricas

Hay que considerar inicialmente que todo el ejercicio de reflexión, conceptualización y análisis que gira alrededor de la planeación, diseño e implementación de un trabajo de investigación es muy complejo, pues en primera instancia se hace difícil establecer los referentes teóricos, los límites y la distinción entre cada uno, ya que sobre el proceso de enseñanza (y de enseñanza de la lectura) hay un amplio panorama de estudios y de investigaciones que subsisten gracias a la necesidad de mejorar esta práctica al interior del aula, sin embargo, no todas están desde el enfoque sociocultural al que se orienta esta investigación, por lo tanto, establecer estos límites fue precisamente lo que dilató de manera considerable la estructura teórica que era fundamental tanto para la planeación de actividades como para la ejecución de la secuencia didáctica.

Todo este andamiaje consistió en la revisión teórica con la que se realizó una delimitación inicial para el desarrollo de la investigación; se revisó insistentemente –entre otras fuentes- la literatura fundamental de los seminarios de la maestría, así como las sugerencias bibliográficas que se establecieron desde las sesiones de asesoría, posteriormente se volvió sobre los objetivos planteados para este trabajo.

Desde allí se marcó la primera ruta para definir la perspectiva de esta investigación. Todo este proceso teórico tomó cerca de trece meses, desde noviembre del año 2014 hasta diciembre del año 2015.

Tabla 4. Perspectivas teóricas. Fuente de elaboración propia

PERSPECTIVAS TEÓRICAS	
CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL DE LECTURA	**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS**
Esta concepción pone énfasis en : El origen social del significado El discurso siempre refleja los puntos de vista- su visión del mundo Discurso, autor y lector- propósitos sociales concretos.	Formas de interacción con el sistema didáctico consideraciones metodológicas y sistematización de las prácticas

De acuerdo con el objetivo general de investigación*: Analizar la ideología que resulta de la lectura crítica del libro Crónica de una muerte anunciada*, se establece que los presupuestos teóricos están principalmente enfocados hacia la orientación sociocultural de la lectura. Aludiendo a esta delimitación, las teorías sobre la Literacidad crítica (Cassany, 2006) están orientadas como fundamentación teórica para el objeto de enseñanza, es decir, la formación de lectores críticos en el aula.

Por otra parte, vincular los procesos de la enseñanza desde la Didáctica de la lengua (Chevallard 1998) y (Rincón Bonilla 2006, 2001), se hace necesario por el carácter pedagógico de esta investigación, ya que permiten el ejercicio de reflexión en el aula.

> […] se puede decir que el objeto de la didáctica de la lengua, y por tanto, su campo de investigación específico, es el estudio complejo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza (Boulet, citado en Camps, 2004)

Por lo tanto los presupuestos teóricos y prácticos que aquí se aborden tendrán como finalidad entender la Didáctica de la lengua como discurso disciplinar vinculada de manera directa a la práctica pedagógica, tal como se especifica en el marco teórico de este trabajo.

Teniendo claridad sobre las perspectivas teóricas, se procedió con la siguiente etapa.

6.2.1.2 Planeación de la intervención pedagógica

Como se mencionó en el apartado anterior, la recapitulación teórica por la que atravesó esta investigación, implicó que el diseño de la secuencia estuviera en construcción permanente, descartando e incorporando estrategias metodológicas a la planeación de la intervención, es decir que el tiempo del diseño fue casi similar al de la fundamentación teórica. Además, era necesario conocer de primera mano y tener una apropiación del enfoque pedagógico y la metodología de la institución. Para esto se destinó todo un año lectivo. Finalmente toda la construcción del modelo de lectura crítica implementado y el diseño de la planeación de la SD se estructuró y consolidó alrededor del mes de octubre hasta diciembre del año 2015 (dos meses).

Una vez se caracterizó al grupo de trabajo, se procedió con la delimitación de la propuesta curricular y la incidencia en la intervención pedagógica. La planeación se registró en los formatos que utiliza el colegio (Secuencias Didácticas). El diseño de la SD se planeó como un ejercicio académico atendiendo los propósitos de este trabajo de investigación y a la competencia establecida para el II periodo académico.

En un principio iniciaba en el mes de septiembre y finalizaría en el mes de diciembre, sin embargo, por la construcción y planteamiento de las actividades, la orientación de la investigación y a su vez las exigencias académicas establecidas en el cronograma de la

institución, el proceso se dilató considerablemente. Iniciando durante el mes de febrero y finalizando en mayo.

Al inicio se había establecido que la secuencia didáctica tendría 12 sesiones de dos horas cada una, sin embargo, el proceso duró 23 sesiones. Esta ampliación obedeció a la naturaleza de la densidad de la orientación discursiva y metodológica propuesta, dado que inicialmente no se habían previsto las implicaciones de la duración de las consignas ni los tiempos asignados a los trabajos por centros de aprendizaje.

En el colegio, la clase de español tiene una duración de cuatro (4) horas semanales de 60 minutos. Para la implementación de la secuencia se destinaron dos (2) horas semanales. Durante este proceso hubo algunas modificaciones en las fechas en que se llevó a cabo, pues las actividades programadas por la institución (cronograma) estuvieron cruzadas con algunas sesiones de la SD. Entre ellas: Modelo ONU, día de las Ciencias y las matemáticas, preparación del baile para la kermés, festival cultural, entre otras.

RESUMEN DE PLANEACION DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Tabla 5. Resumen de la planeación de la Intervención pedagógica. Fuente de elaboración propia

ESQUEMA DE PLANEACION ***DOCENTE: NAZLY PILAR APONZA*** **Grado: Octavo** **Asignatura: Español-Literatura** **Periodo: SEGUNDO- TERCERO**			
COMPETENCIA Expone de manera oral y escrita la relación que existe entre la postura del autor de un texto literario y las diferentes situaciones comunicativas, sociales, políticas, históricas y culturales de su entorno, para comprender la visión del mundo que lo rodea.			
SESIÓN	**EJE ARTICULADOR**	**COMPONENTE**	**DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD**
1	Posicionamiento discursivo	Discursivo	Sensibilización sobre la lectura crítica: *Celebración de la desconfianza. Galeano.* Pautas de la secuencia y entrega de la consigna

2 a 4	Posicionamiento discursivo	Discursivo	Conociendo el mundo del autor Rincones de trabajo Rastrear la subjetividad del autor
5	Construcción de personajes	Discursivo	Análisis de la construcción de personajes, de aspectos temáticos, estructurales y contextuales
6	Posicionamiento discursivo: Polifonía	Discursivo literario	Identificación de los puntos de vista a través de los distintos tipos de texto (cartas, sumarios, informes, declaraciones, diálogos)
7 y 8	Posicionamiento discursivo: análisis del discurso	Discursivo	Tipología textual y modos de organización discursiva
9	Construcción narrativa del hilo de la trama	Literario	Avance de lectura
10	Posicionamiento discursivo: Polifonía	Discursivo literario	Reconstrucción de los hechos a partir del discurso oral y escrito
11	Construcción narrativa del hilo de la trama: la fatalidad	Literario	Avance de lectura
12 y 13	Construcción narrativa del hilo de la trama	Literario	Avance de lectura
14 y 15	Posicionamiento discursivo: contexto histórico y político	Literario	La mujer en la sociedad. Contraste Literatura Contemporánea Vs. Siglo de Oro Español Polifonía Con la Gitanilla de Cervantes. La sociedad en Crónica. Religión
16	Ideología bajo los valores del pueblo y la moral	Discursivo/literario/didáctico	Contraste de la sociedad de Crónica y la actual
17 y 18	Posicionamiento discursivo: Polifonía	Discursivo	Rastreo de posturas de los personajes sobre la muerte: Diversos conceptos pero la honra los puso de acuerdo
19	Posicionamiento discursivo: Polifonía	Discursivo	Concepciones de la palabra muerte. Carga argumentativa en el discurso. EUFEMISMOS RECURSOS: ironías y presagios

20	Ideología bajo los Construcción narrativa del hilo de la trama:	Discursivo	El hilo de la trama: Visualización de los estereotipos de mujer que existen.
21	Ideología bajo los valores del pueblo y la moral	Discursivo	Los valores del pueblo: Implicaciones de los valores que manejan el pueblo y la figura de burdel. Es más importante la visita del obispo que la muerte.
22	Argumentación oral: debate	Discursivo/literario/didáctico	Debate final
23		Discursivo	Producción escrita y cierre

6.2.1.4 La selección del libro

Crónica de una muerte anunciada del escritor colombiano García Márquez, es una obra majestuosa que permite establecer la universalidad de los valores y antivalores que constituyen a una sociedad y la influencia en los sistemas de crianza y costumbres de una cultura, además permite al lector (crítico) contrastar dichos valores y sistemas con su propio contexto, con su propia cultura, es decir, con su propia realidad.

El libro hace parte del proyecto de aula llamado *Plan lector.* Este proyecto es establecido por El Ministerio de Educación, el cual propone desarrollar un Plan Lector (Resolución Ministerial Nº 0386 -2006, que aprueba las normas para la organización y aplicación del plan lector en las instituciones educativas de educación básica). El objetivo central es contribuir al desarrollo de la autonomía de los estudiantes para apropiarse de los métodos y medios que les permita desarrollar su comprensión lectora, procesar información en cualquier soporte, atribuirle significado, construir textos y comunicar resultados; en suma, gestionar su lectura personal hasta convertirla en una actividad permanente.

Aunque es un libro que se había estado leyendo en el colegio –siendo este el primer acercamiento a la literatura *Garciamarquiana*- los estudiantes se quedaban en una lectura muy superficial de la obra, pues los análisis finales se resumían en la estructura y composición del discurso narrativo (espacio, tiempo, personajes y trama). Por tal razón se optó por la selección

del libro; además vincula, a grandes rasgos, el contenido curricular del grado, establecido en los estándares del MEN

Además esta obra se inscribe dentro de los criterios de literatura establecidos por los lineamientos curriculares (1998) y estándares curriculares (2003) permitiendo la relevancia de tres aspectos fundamentales:

- ✓ La literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético
- ✓ La literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes
- ✓ La literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras (MEN, 1998).

Es decir, que el abordaje de la literatura en el aula trasciende lo estético y permite establecer el puente hacia la formación de lectores críticos; es por esta razón que se eligió un texto literario. Dado el estilo y el carácter de esta obra: *Crónica*, permite vincular la propuesta de textos no literarios, tipos y prototipos de textos: argumentativo, expositivo, informativo, entre otros (Adam, 1992), afianzando así el desarrollo de la competencia crítico-intertextual, generando relaciones dialógicas entre textos de diversa clase (literarios y no literarios). Este concepto de intertextualidad surge de Bajtín (1982): "hay un dialogismo interno de la palabra, lo interno no se basta por sí mismo, está vuelto hacia lo exterior, está dialogizado..." (p. 327).

En este sentido, el autor, según Bajtín, es un ser profundamente activo; su actividad, su hacer estético, es de carácter dialógico en sus varias posibilidades: con sus propios saberes, con sus personajes, con otras obras, con diversas ideologías, con los lectores virtuales, etc. Este proceso dialógico es también circular: el lector, al interpretar, dialoga con el autor y con los personajes, establece comparaciones entre las obras mismas, trata de interpelar, de afirmar o de negar. La palabra es el lugar donde se entretejen las voces de la cultura, de lo propiamente social y de los itinerarios históricos. Ese carácter dialógico que plantea Bajtín se visualiza también desde la noción de polifonía (Ducrot, 1990).

Desde el modelo de lectura crítica en el que se orienta esta investigación, la lectura se enmarca en una práctica sociocultural, por esta razón, el análisis del texto literario escogido no está ubicado en el plano literario o estético[2] sino desde el contexto que emerge de la sociedad, desde este punto se intenta movilizar el conocimiento del mundo que tienen los lectores críticos y los aspectos sociales que prioriza en su lectura. Por esa razón se enmarca en una práctica sociocultural

6.2.2 Segunda etapa: Implementación del modelo de lectura crítica para enseñar a leer la ideología de un texto literario desde el paradigma sociocultural

Dentro del diseño de planeación de la intervención pedagógica, se abordaron los elementos que componen el modelo de lectura sociocultural que propone Cassany (2006).

A continuación se presenta esquema que representa la referencia a este modelo.

Tabla 6.Aspectos de la lectura crítica sociocultural propuesto por Cassany en Tras las líneas (2006:2010)

ASPECTOS DE LA LECTURA CRÍTICA SOCIOCULTURAL
1. Situar el texto en el contexto sociocultural de partida:
1. Identificar el propósito y situarlo en el entramado social de propósitos e intereses.
2. Reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso. Cualquier escrito incorpora datos previos y excluye otros.
3. Identificar las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas, referencias.
4. Caracterizar la voz del autor: el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos particulares, etc. Detectar posicionamientos respecto a cualquier aspecto ideológico.
2. Reconocer y participar en la práctica discursiva:
1. Saber interpretar el escrito según su género discursivo; darse cuenta del uso particular que hace de

2 Los estudiantes tuvieron en un primer momento un acercamiento al discurso narrativo, pero por los límites de la investigación, no se incluyeron en el presente trabajo.

una tradición comunicativa un autor en un momento determinado.
2. Reconocer las características socioculturales propias del género; conocer las prácticas lectoras y escritoras que se desarrollan con este género.
3. Valorar los efectos que causa un discurso en la comunidad.
1. Tomar conciencia de la propia situacionalidad del lector, de la individualidad de la propia interpretación.
2. Valorar las interpretaciones de los otros, sobre todo de los miembros más próximos de nuestra comunidad (familiares, amigos, vecinos, colegas) o de las autoridades.
3. Integrar estas interpretaciones en un valor o impacto global, que suma diferentes interpretaciones de un escrito.

6.2.2.1 Descripción de la ejecución de la intervención pedagógica

6.2.2.1.1 Sobre la presentación de la propuesta y sensibilización: sesión 1(s1)

Para la presentación de la propuesta, a modo de sensibilización, se tomó como referencia la reflexión que hace Barthes (1977) sobre la importancia que tiene (y que ha tenido siempre) la narración (la palabra) de relatos para el ser humano y cómo ha permanecido en su existencia través del tiempo:

> Innumerables son los relatos existentes… El relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta. (p. 65).

Para entender el poder del relato como construcción social en una sociedad, se les leyó un cuento de Eduardo Galeano "Celebración de la desconfianza" (Ver anexo 2). En este cuento se evidencia cómo los discursos que son pronunciados por un ente de poder, logran manipular y sesgar la interpretación de cada uno. Posteriormente se realizaron diversas preguntas de

discusión, sobre lo que piensan ellos del autor, del relato, de los personajes (estudiantes y el maestro), de las formas de manipulación que se ejercen a través de la palabra. Estas preguntas estaban relacionadas con las formas de recepción del estudiante, lo que Mendoza Fillola (2001) denomina como el intertexto del lector:

> El conjunto de reconocimientos e identificaciones de las distintas referencias que componen un discurso literario puede ser considerado como una particularización del estudio del fenómeno amplio de la intertextualidad. El texto más interesante puede resultar incomprensible o de escaso interés, ya no por sus propias cualidades, sino a causa de la incapacidad del lector para identificar su contenido y sus valores estéticos (p. 104).

En consecuencia, la función del estudiante es dinamizar y contextualizar la relación que hay entre las referencias compartidas sobre la invitación a *Celebrar la desconfianza*, es decir a leer la ideología del texto literario respectivo.

6.2.2.1.2 Sobre el mundo del autor. (s2, s3, s4)

La segunda actividad de ejecución de la SD se enmarca dentro de las concepciones teóricas que propone Cassany (2006) en el libro *Tras las sobre la lectura contemporánea*. En el que trata técnicas formuladas en forma de preguntas, metáforas e instrucciones para –según el autor- relacionar las palabras con la realidad (p. 115).

Para llevar a cabo esta actividad se propuso realizar un *trabajo por centros de aprendizaje.*
Esta actividad tenía como propósito establecer el nivel de acercamiento o conocimiento que los estudiantes tenían sobre el autor y la influencia de su vida en sus obras. (Ver anexo 3)

Para el desarrollo de dicha actividad, se realizó la lectura grupal de la primera parte del artículo titulado: *"Adiós al maestro*" escrita por el biógrafo Gerald Martín y publicada en la revista Semana (2014), durante la conmemoración por la muerte de García Márquez. En esta ocasión el

salón se organizó previamente, se colgaron los títulos de cada estación y las actividades a realizar.

6.2.2.1.3 Sobre el hilo que teje la trama de la historia: relaciones de verdad y poder: (s5, s6, s7, s8,)

Después del primer acercamiento a la obra, que permitió conocer la voz que hay detrás del texto, se reflexionó sobre cómo poco a poco el autor va permaneciendo en cada línea que escribe, identificando los puntos de partida y la confrontación con su propia realidad. De acuerdo con Cassany (2006), las conexiones que hay con el autor de la obra; la lectura de la biografía permitió retratar al autor, describir su idiolecto, rastrear la subjetividad y detectar los posicionamientos.

Una de las primeras reflexiones que suscitó la obra fue la búsqueda de la verdad que moviliza este relato, la muerte de Santiago Nasar está predestinada, esta determinada por la fatalidad de un hecho invisible porque se desconocen los motivos del *por qué* del nombre, del *por qué* decir Santiago Nasar, pues en esta obra la *verdad* esta en el intercambio de voces que convoca el narrador.

Desde los estudios culturales que aportan a la concepción teórica del paradigma sociocultural de la lectura. La verdad es un elemento esencial de toda relación de poder (Foucault, 1999). Para este autor, toda forma de poder implica un tipo de verdad.

> El poder no está, por tanto, al margen del discurso. El poder no es ni fuente ni origen del discurso. El poder es algo que opera a través del discurso, puesto que el discurso mismo es un elemento en un dispositivo estratégico de relaciones de poder.
>
> *(Focault, Diálogo sobre el poder, 1975. p.1)*

Ese conjunto de discursos son los que van tejiendo los hilos de la trama en la obra. En estas sesiones se invitó a los estudiantes no solo a reflexionar sobre el *porqué* de la muerte de Santiago Nasar, sino también a discutir sobre la instancia del *quién* deshonró a de Ángela Vicario. Bajo

esta mirada, los estudiantes plantearon hipótesis significativas sobre estos enigmas que se fueron consolidando de acuerdo con su intertexto sistemas de crianza (Mendoza Fillola, 2001).

En este punto, el trabajo de los estudiantes consistió en desentrañar la trama que rodea la pérdida de la virginidad de Ángela Vicario y "descifrar" por qué se ha pronunciado el nombre de Santiago Nasar. Así, el posicionamiento del lector permitió recuperar las connotaciones que concurren en las expresiones del discurso y todas las palabras que se asocian con el imaginario y la cultura propia de cada comunidad (Cassany. p.87), en este sentido estudiante no sólo toma conciencia de los aspectos que rodean la muerte o que teje las causas que rodean de la tragedia, sino que ve más allá. Dicho de otro modo, el lector percibe el instante en que la muerte trágica del personaje comienza a formar parte del orden "público", es decir que deja de ser tragedia para constituirse en un crimen colectivo, popular.

> Todo el pueblo sabía que lo iban a matar y "nadie se preguntó siquiera si Santiago Nasar estaba prevenido, porque a todos les pareció imposible que no lo estuviera… La deshonra de Ángela, el aviso de muerte de Santiago, la consumación del crimen, el velorio, la autopsia pasaron a formar parte del pueblo porque en última instancia: "todo lo que ocurrió a partir de entonces fue del dominio público. (García Marquez, 1994, p. 23)

6.2.2.1.4 Sobre la lectura y análisis de la obra, construcción de personajes, aspectos temáticos, estructurales y contextuales (s9, s10, s14, s15, s16, s17, s18)

El punto de partida de esta instancia discursiva, tuvo como fundamento el acercamiento del estudiante con el libro, según Cassany (2006), el lector (lector crítico en formación) debe reconocer en los elementos discursivos todos los intereses que movilizan al autor a producir los discursos:

> En la tarea crítica, el lector reconoce los intereses que mueven al autor a construir su discurso, con el contenido, la forma y el tono que le ha dado. Relaciona su postura con la del resto de agentes sociales (p. 86).

Para cumplir con esta *tarea crítica,* se le planteó a los estudiantes que después de reconocer los elementos para paratextuales del libro, leyeran la primera frase con la que inicia el libro y se detuvieran a analizarlas implicaciones que conlleva esa expresión:

> "El día que lo iban a matar Santiago Nasar se levantó a las 5:30 de la mañana"
> (García Marquez, 1994)

Después de la lectura de la primera frase, los estudiantes debían formular al menos siete preguntas que surgieran después de lo leído; algunas de ellas fueron: ¿quién lo iba a matar? ¿Por qué lo iban a matar? ¿Por qué se levantó a las 5:30 de la mañana? ¿Qué día? De esta manera el estudiante aporta sus propias previsiones respecto a la trama, de este modo, según (Solé, 2000), genera expectativas sobre el texto:

> Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas, experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba (p. 18).

Estas anticipaciones o previsiones incluyen la activación del conocimiento previo, la construcción de conceptos y procesos de comparación del texto. En este sentido, los avances de lectura estuvieron mediados por diversas actividades de reconocimiento y construcción que se integran en tres ámbitos:

- ✓ Análisis de la construcción de personajes
- ✓ Análisis de aspectos temáticos
- ✓ Análisis de aspectos estructurales y contextuales de la obra

En dichas actividades se vincularon las habilidades y conocimientos planteados desde la *Literacidad* (2006. p.39). Estas habilidades incluyen valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del texto.

Tabla 7. Habilidades y conocimientos desde la Literacidad. Fuente: elaboración propia. Adaptado de Cassany (2006. pp. 38-39)

Habilidades de la Literacidad	**Descripción y aplicación a la lectura de la obra**
Código escrito	Conocimiento de las unidades léxicas (esto permitió ubicar la obra en un contexto histórico). Las reglas gramaticales y de las normas de uso de las mismas. En este punto se precisó el manejo del discurso narrativo.
Géneros discursivos	Reconocimiento de las convenciones de cada tipo de discurso identificado en el texto. Implica conocer el contenido Prototípico de cada género, su forma, estructura y estilo, sus pautas retóricas, recursos de cortesía, etc. (en la obra se identificaron varios prototipos de textos cartas, informes, testimonios y demás) (Adam, 1992).
Los roles de lector y autor	Aunque este criterio se aborda más adelante y más ampliamente en el posicionamiento discursivo, permite conocer el propósito que desempeña cada género, la imagen y la identidad que debe construir cada individuo o cada colectivo o institución.
Las formas de pensamiento	Se refiere a la Organización social, incluye conocer los contextos sociales, las disciplinas académicas o epistemológicas, los diversos grupos sociales de una comunidad, etc. Aquí se destacan todos los procesos utilizados por el narrador para la búsqueda de objetividad, el razonamiento científico o la capacidad de planificación del discurso desde los testimonios y registros obtenidos con la reconstrucción de los hechos.
La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad	Son los rasgos de poder, valores y reconocimientos que los individuos/personajes han conseguido a través del discurso escrito.
Los valores y las representaciones culturales	vinculadas con las prácticas lectoras y escritoras, con las identidades del lector y del autor y con las instituciones y su organización, se desarrollan Unos determinados valores y concepciones sobre el mundo (un imaginario, unos prejuicios, unas representaciones individuales y sociales sobre la realidad, etc.).

Todas las reflexiones sobre las anticipaciones, los retrocesos, las superposiciones y las reiteraciones de los hechos narrados es una especie de "rompecabezas" al que cada capítulo no hace más que añadir, ordenar y detallar una y otra vez cada uno de los episodios que

desencadenaron el crimen. A este tiempo narrativo "circular" se le suma la estructura "circular" de la novela: el comienzo y el final están dados por un mismo suceso: la muerte de Santiago.

6.2.2.1.5 Sobre los posicionamientos discursivos:

Con respecto al análisis discursivo de esta novela, la concepción crítica (de criticidad) se establece bajo la mirada que hace Paulo Freire en Cassany (2006) sobre el texto: "Leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactúa y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos, por lo tanto, leer es un acto político" (p. 68)

En efecto, los modos de leer que se privilegiaron en el aula estuvieron orientados sobre el planteamiento de actividades cuyo énfasis estaba en dos aspectos:

A. Identificación de los puntos de vista: polifonía a través de los distintos tipos de discurso (cartas, sumarios, informes, declaraciones, diálogos) y de la postura de los personajes

En este punto se exploraron tanto las voces que aparecen en la historia como las representaciones culturales. El primer paso fue establecer quién cuenta la historia y desde qué perspectiva. En efecto, se analizó todos los matices, recursos lingüísticos y juegos discursivos que utiliza el narrador-cronista, pues se entiende que es él quien moviliza los hilos de la trama cuando convoca todos los testimonios para reconstruir el hecho del asesinato. (Ver anexo 4 y 5)

B. Valoración del efecto de la Ideología bajo los valores y la moral de la sociedad: muerte, machismo, honor, honra y virginidad

En estas sesiones se no solamente se analizaron los posicionamientos ideológicos planteados en la historia, sino que se hizo énfasis en que contrastaran con su propia realidad.

Las primeras discusiones estuvieron orientadas hacia las valoraciones sociales sobre la muerte de Santiago Nasar. Si bien es cierto, la *honra* es la razón que -el narrador pone de manifiesto de manera explícita- sobre la muerte de Santiago Nasar, y está relacionada con el hecho de que Ángela Vicario no es virgen en el momento de su matrimonio, esta es una mentalidad

tradicional en la sociedad hispana, y estas ideas forman el núcleo del teatro español clásico. Estas nociones se abordaron durante las sesiones 14 y 15 donde se realiza un contraste entre la literatura contemporánea y el siglo de oro español. (Ver anexo 6).

En dichas sesiones se analizó el epígrafe de la novela; el autor pone como protagonista a la historia de amor entre Bayardo San Román y Ángela Vicario. (La caza de amor es de altanería). Aquí el conflicto se convierte en una lucha entre el orgullo de uno y el del otro. La palabra "altanería" tiene por un lado el significado de orgullo, y por otro significa un deporte, el de caza de aves de presa. ¿Es altanero Santiago Nasar? Básicamente es como Bayardo San Román. Joven, guapo, rico, valiente. Un dato que los relaciona mucho es la reflexión que hace Santiago sobre los gastos de la boda.

A los estudiantes se les solicitó que plantearan la definición conceptual de los siguientes aspectos. Ellos debieron contrastar estos conceptos con las formas en que son concebidos en la obra y actualmente en su comunidad. Para esta actividad ellos debieron documentarse con artículos y noticias actuales, establecer los cambios culturales que han sufrido estos términos y establecer las posibles causas

6.2.2.1.6 Sobre la actividad de cierre: argumentación oral tipo debate (s22)

El producto final de la consigna de toda intervención pedagógica se planteó como un debate, esta actividad tuvo una duración de dos horas (120 minutos). Y se constituye como el eje central del análisis del trabajo de investigación junto con otras sesiones de la SD descritas anteriormente; ya que da cuenta no solo de las interacciones argumentativas y discursivas que los estudiantes adquirieron durante el desarrollo de la intervención pedagógica, sino de los posicionamientos con respecto a la lectura crítica de la obra. (Ver anexo 7)

Este debate propició una serie de interacciones argumentativas que suelen requerir participantes para justificar o explicar sus puntos de vista. Estos fenómenos interactivos pueden llevar el aprendizaje hasta el punto de involucrar distintos procesos (Baker, 1998). Por esta razón, durante todas las interacciones los estudiantes establecieron posturas construidas a lo largo de la

intervención pedagógica, con respecto a las valoraciones sobre el comportamiento de la sociedad, tanto en la obra como en su propia realidad.

El propósito de esta actividad es poner en el escenario todas las implicaciones de las prácticas de lectura y los alcances del modelo de lectura desde el paradigma sociocultural en el que se inscribe esta investigación. Como fue una actividad de cierre y la lectura y el análisis de la obra fueron finalizadas, los estudiantes debían establecer desde donde estarían situados con respecto al análisis de la obra y además, debían plantear su postura frente a las valoraciones ideológicas de los códigos sociales de la sociedad actual.

La preparación para este ejercicio tomó cerca de dos semanas y se les solicitaron las siguientes actividades para desarrollar.

1. Identificación y selección de una o dos temáticas del libro
2. Rastrear los posicionamientos discusivos de la obra con respecto a la temática seleccionada
3. Contrastar las valoraciones ideológicas de los códigos sociales con la realidad actual
4. Elaborar un artículo de opinión que dé cuenta de postura con respecto la lectura de la obra y a los ítems 1,2 y 3 de esta actividad
5. Formular una pregunta generadora o problematizadora que propicie la discusión oral para el debate. Esta pregunta debía contener las siguientes especificaciones:

- La pregunta debe dar cuenta de alguna temática del libro
- Se debe plantear el problema sobre la temática
- Se deben evitar preguntas que hagan referencia a estados futuros o inciertos
- La pregunta no debe ser respondida con si-no, sino que debe propiciar la sustentación
- La pregunta debe priorizar los planteamientos importantes que no fueron abordados por los autores leídos y consultados.

6.2.3 Tercera etapa: Definición del CORPUS

En esta etapa se definió el Corpus de investigación, este procedimiento permitió (en los siguientes capítulos de este trabajo) analizar los datos y los resultados y también reflexionar sobre las prácticas y los discursos evidenciados durante la implementación del modelo de lectura: Enseñar a leer la ideología de un texto literario desde el paradigma sociocultural. Esta reflexión se orientó sobre la práctica docente, los alcances y límites de la investigación.

Para realizar la definición del Corpus se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Contextualización del colegio
- Diseño pedagógico del colegio
- Los estudiantes
- Los instrumentos de recolección de datos
- La transcripción del corpus
- La selección de las sesiones de la intervención pedagógica (delimitación del corpus)

6.2.3.1 Contextualización del colegio

La institución educativa donde se llevó a cabo la investigación es un colegio de jornada única, de carácter privado y mixto, que ofrece una educación bilingüe centrada en principios y valores cristianos, cuenta con una población de 1231 estudiantes, 58 grupos. El colegio está localizado en la calle 2B N° 126 A – 38 / Avenida La María, Vía a la sede del Club Deportivo Cali; las instalaciones cuenta con más de 30.000 mts2. Atiende a la población de estratos 4 y 5 aproximadamente.

Cuenta con una cancha de tenis, baloncesto, voleibol, fútbol, microfútbol, piscina semi-olímpica y piscina para niños

LA VISIÓN

El Colegio en el año 2020 busca consolidarse a nivel nacional como una institución que responda a estándares internacionales de calidad educativa, que garantice la continuidad en la formación profesional de hombres y mujeres con sentido social, ético, estético y espiritual.

LA MISIÓN

El Colegio contribuye a la formación integral de hombres y mujeres guiados por principios absolutos, eternos y universales garantizando el desarrollo de competencias cognitivas, práxicas, afectivas, sociales, artísticas, deportivas y espirituales, en un entorno bilingüe que les permita desempeñarse eficientemente en la sociedad.

LOS OBJETIVOS INSTITUCIONALES

El Colegio imparte el conocimiento dentro de un contexto bilingüe que respeta la individualidad e identidad cultural que promueve los valores espirituales, morales, artísticos, tecnológicos y deportivos.

6.2.3.2 Diseño pedagógico del colegio

El colegio donde se realizó esta investigación ha definido la pertinencia de un modelo pedagógico mixto, en parte *cognitivo-constructivista* (que prioriza la evaluación de los procesos y la evaluación continua), en parte *social-cognitivo* (que plantea la evaluación como un proceso dinámico para analizar el potencial de aprendizaje de los estudiantes), asumido a su vez desde un enfoque *comunicativo-significativo*, que prioriza y resalta la importancia de las habilidades que comunican y permiten la construcción del conocimiento, y que toma éste último como el fruto de la reflexión sistematizada de lo experimentado en situaciones auténticas o relacionadas con el contexto real de quien aprende.

También se enfoca en el aspecto socio formativo por competencias y del aporte que éste hace a la materialización de los objetivos pedagógicos propuestos desde su PEI.

Dentro del diseño pedagógico, el colegio ha privilegiado un enfoque llamado *Aulas Heterogéneas.* Esta propuesta busca la enseñanza para la diversidad y comprende que las aulas son heterogéneas dentro de una educación multilíngüe.

Este enfoque pedagógico, “Enseñanza para la Diversidad”, parte del sujeto como único e irrepetible, diferente en cada una de sus habilidades, inteligencias, estilos y formas de aprender, haciendo énfasis en el trabajo de aula contextualizado y significativo, favoreciendo la autonomía, la metacognición y el trabajo colaborativo (Anijovich, 2007).

Este colegio además encuentra un apoyo para su modelo en la evaluación por competencias (Álvarez Méndez, 2001). Así pues, como la evaluación de competencias exige que se adelanten procesos de enseñanza (que definen la didáctica específica en el aula) coherentes y próximos a su visión y estos procesos de enseñanza deben a su vez articularse con la manera como aprenden los niños y jóvenes, es decir, deben articularse con los proceso de aprendizaje, las actividades de aula resultan los escenarios claves, tangibles y evidenciables de todo este andamiaje (PEI Colegio, 2016).

A continuación se esbozan los aspectos del diseño pedagógico del colegio que se tuvieron en cuenta para esta investigación.

- ✓ *Caracterización:*

El propósito de la implementación de la caracterización dentro de aula se establece mediante la necesidad del docente de conocer al grupo y sobre todo, las formas de aprendizaje que posee, ya que es, de alguna manera, el punto de partida para la construcción e interacción pedagógica, en este sentido se orienta la mirada a la particularización de los estudiantes sobre la base de conocer lo que hacer en diversas situaciones y ante ciertas actividades: "la caracterización es entonces vista en estrecha relación con la sensibilidad hacia la singularidad de los estudiantes" (Pineda Zapata, 2010) .

Al finalizar la práctica pedagógica se realiza un informe de caracterización teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. La participación
2. Las formas de regulación
3. Las formas del discurso
4. La cooperación con otros

- ✓ *Consigna de aprendizaje*

Una consigna es una actividad (tarea) contextualizada, significativa, con sentido, que le explicita al estudiante el *qué debe hacer, el cómo debe hacerlo y el para qué debe hacerlo*.

Para el desarrollo de esta investigación en l*a consigna de aprendizaje*, se establecieron las pautas de las actividades a seguir y los productos de evaluación esperados en cada una, las fases, la

duración y la forma de ejecución. La consigna se convirtió en el mapa de orientación que debe seguir el estudiante hasta su finalización.

En este ejercicio pedagógico se articularon los conocimientos, las vivencias e intereses personales, de modo que todas las actividades resultaron relevantes para el estudiantado.

- ✓ *Centros de aprendizaje y rincones de trabajo*

Otras actividades que tuvieron lugar en el desarrollo de esta intervención pedagógica fueron *Los centros de aprendizaje y rincones de trabajo. S*on estrategias que permiten desarrollar el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo. En cada una se plantean actividades por estaciones. En el caso de los centros, los estudiantes deben rotar por cada circuito y desarrollar las actividades propuestas en el tiempo asignado; solamente en una estación está la orientación de la docente. Para los rincones de trabajo la estrategia es similar, con la diferencia de que los estudiantes no hacen rotación y en cada uno de los rincones se plantea el mismo objetivo de aprendizaje, solamente que de distinta forma. Con la implementación de estas estrategias, ellos tuvieron la oportunidad de abordar los contenidos de anticipación, profundización y ampliación optando por la regulación tanto en su comportamiento como en el manejo del tiempo y del rol que asume en dicho trabajo.

- ✓ *La evaluación alternativa*

La evaluación alternativa es una estrategia orientada hacia el reconocimiento del aprendizaje individual del alumno y a la construcción de un juicio basado en la observación (Alvarez Méndez, 2001); dentro de las características más específicas que se aplicaron durante la SD, se encuentra la construcción de la historia de la evaluación del estudiante, en la que se recopila información en una herramienta llamada *portafolio* permitiendo que el estudiante haga conciencia de su propio proceso de aprendizaje: metacognición (Vigotsky, 1979).

En esta SD tuvo gran incidencia la forma en que propicia una evaluación formativa, basándose en actividades dinámicas, participadas, compartidas y continuas, dando pie a la

autoevaluación y a la coevaluación, mediante pruebas que admiten reelaboración y reescritura (Álvarez Méndez, 2001)

Sobre el diseño pedagógico, es importante aclarar que la presente investigación no está orientada ni limitada por los alcances o implicaciones de la metodología de *Aulas Heterogéneas,* sin embargo se hizo necesario esbozarlos en este trabajo dado que la descripción del escenario pedagógico en que tuvo lugar esta investigación, estuvo mediado por dicha metodología y por lo tanto se verán reflejados en la planeación de la docente.

6.2.3.3 Los estudiantes

La intervención se llevó a cabo con el grado octavo. Está conformado por un total de 22 estudiantes, de los cuales 11 son niñas y 11 niños. Las edades de los estudiantes se encuentran alrededor de los 13 y 14 años. La mayoría de los estudiantes ingresó al colegio en los niveles de preescolar, por lo que toda su formación académica ha estado vinculada con el diseño curricular del colegio, aunque la propuesta pedagógica se implementó cuando ellos cursaban 6º de bachillerato.

Como todos los grupos, hay estudiantes que tienen diferentes gustos y afinidades y de esta manera se encuentran subdivididos. La mayoría proviene del sector sur: Ciudad jardín, Pance, Valle del Lili, El Ingenio etc.

Antes de iniciar la intervención pedagógica se realiza dos encuestas, las cuales permitieron evidenciar que no todos tienen hábitos de lectura, pues están inmersos en otras prácticas para su entretenimiento, algunos practican deporte. Solo una población reducida tiene el hábito de lectura por placer, sin embargo, las obras que leen casi siempre son *Best Seller* -novelas juveniles- que surgen gracias a auge editorial, lo que no establece un desafío conceptual para ellos. (Ver anexo 1).

6.2.3.4 Instrumentos de recolección de datos

Todas las 23 sesiones de la secuencia didáctica se encuentran registradas como fuente de información para esta investigación. Los formatos de registro se clasificaron de la siguiente manera:

- Registro escrito: así se denominaron todos los registros de observación de clase, formatos de planeación, instrumentos de análisis y productos académicos de los estudiantes.
- Registro de audio: se registraron nueve horas de grabación en formato audio
- Registro fílmico: se registraron siete horas de grabación en formato de audio y video.

Para el análisis de esta investigación, el principal instrumento fue la transcripción tanto de las grabaciones de audio como de video, ya que se constituyen como fuentes primarias de información, pues se rastrea de manera directa y natural la forma de intervención del estudiante y cómo actúa en relación con el docente y el objeto de estudio.

Todos los documentos escritos como las planeaciones de la SD, los productos de aprendizaje, los formatos de evaluación, los registros de observación de clase, también se constituyen como fuentes de información, dado que la articulación de todos estos elementos permitieron el análisis de los datos obtenidos.

El tipo de registro se estableció dependiendo de la naturaleza de la actividad, pues en aquellas donde existía mayor intervención de los estudiantes, se optó por el registro de audio, en otras actividades el registro se hizo en fichas (registro escrito), dado que la actividad propuesta era en grupos o por centros. En aquellas donde el rol del docente estaba más presente, se optó por registro de video, ya que permitía establecer el vínculo y la interacción de la docente con los estudiantes.

Tabla 8 .Tipos de registro durante la intervención. Fuente: elaboración propia

TIPOS DE REGISTRO PARA LA SECUENCIA DIDÀCTICA			
SESIÓN	**Ficha de registro escrito**	**Registro de audio**	**Registro de video**
1			X
2 a 4			X
5	X		
6	X		
7 y 8	X		
9			X
10	X		
11	X		
12 y 13	X		
14	X		
15	X		
16		X	
17 y 18		X	
19		X	
20		X	
21		X	
22		X	
23	X		

6.2.3.5 La transcripción

El registro de transcripción fue arduo. Tomó cerca de cuatro meses. Había demasiada información, aunque los datos se organizaban de manera secuencial, desde la primera sesión de sensibilización, hasta el cierre de la secuencia. En un principio se etiquetaron de manera cronológica para establecer el avance académico de la secuencia, luego se etiquetó de acuerdo con el tipo de actividad.

De esta manera, el proceso de selección del corpus a analizar fue muy difícil, pues debía seleccionar de manera precisa, en cuál de las actividades se propiciaban el desarrollo de esta investigación, así que se volvió sobre los objetivos trazados para este trabajo y aunque hubo otros insumos que se tuvieron en cuenta durante el desarrollo de la intervención pedagógica, se estableció que el producto final de la consigna, es decir la argumentación oral tipo debate (s22) sería el corpus principal.

La trasncipción de esta actividad se registró en un documento completo que tiene alrededor de 54 páginas.

Este formato tiene la organización de la transcripción de la siguiente manera:

- ✓ Titulo: transcripción de audio: argumentación oral tipo debate
- ✓ Fecha: mayo 25 de 2016
- ✓ Informantes: Estudiantes
- ✓ Nivel de escolaridad**:** Grado 8°
- ✓ Duración: 1:52:58
- ✓ Convenciones: de acuerdo con los tipos de intervención: manejo didáctico de clase, discurso narrativo, polifonía, honra, honor, machismo, ideal de la mujer, argumentación del punto de vista con cita del libro, argumentación del punto de vista con problemática actual [no se entiende bien el audio], toma como referencia el comentario del compañero, muerte por presión social, costumbres culturales, cambio de momentos de discusión.

6.2.3.6 Delimitación del corpus:

La actividad final de la intervención fue un momento de discusión e interacción (tipo debate), dando pie al escenario ideal para el aprendizaje entre pares, que según Vargas (2013), son recursos poco explorados en la educación del siglo XXI: "se trata de uno de "los recursos naturales" con el que cuentan los profesores para aprovechar las diferencias entre los alumnos como una fuente potencial de ayuda en la labor educativa" (p.167)

Estos "recursos naturales" permitieron percibir los posicionamientos discursivos de los estudiantes frente a las concepciones abordadas durante la lectura. "El desarrollo de competencias y actitudes necesarias para la democracia, se dan desde el aprendizaje significativo y el aprendizaje a lo largo de la vida" (p.169). Es por eso que el debate permitió identificar la manera cómo se construyó discursivamente cada uno de los estudiantes, y puso de manifiesto todas las interacciones alrededor del tema de la lectura crítica.

El debate que se llevó a cabo, se caracterizó como el tipo de debate conocido como *Debate LD* (Lincoln Douglas) ya que es un modelo de debate inspirado en los debates de Abraham Lincoln y Stephen A. Douglas de 1858 sobre la esclavitud, la moral y los valores. En este tipo de debate se reflexiona a partir de valores y de la lógica. Se estructura a partir de los discursos de los dos oradores, discursos de refutación y preguntas cruzadas; el cierre del debate por parte del orador proponente con su respectiva y última refutación.

Para la realización del debate se solicitó a los estudiantes estructurar una pregunta problema ya orientada previamente, así como los recursos para sustentar y darle validez a todas las opiniones que se pondrán de manifiesto.

7. ANÁLISIS

7.1 ANÁLISIS DEL CORPUS Y CATEGORIAS DE ANÁLISIS

En este apartado se analizará en profundidad el contenido metodológico de la intervención pedagógica en relación con la actividad de cierre, pues dicha actividad pone en el escenario las implicaciones de las prácticas de lectura de los estudiantes y permite evidenciar los alcances del modelo de lectura crítica desde el paradigma sociocultural en el que se inscribe esta investigación.

También se analizará cómo se construyen discursivamente las interacciones alrededor del tema de la lectura crítica, como se concibe el concepto de lo crítico a partir de las evidencias en la discusión de las intervenciones de los estudiantes. Además, indagará y se describirá el discurso y la interacción entre la docente y los estudiantes y cómo se vinculan con la secuencia, en relación con las perspectivas abordadas (Cassany, 2006).

7.1.1 De la formulación de preguntas generadoras para el debate

En el planteamiento de la actividad se especificó la definición de la pregunta problematizadora, aunque es necesario aclarar que durante el ejercicio pedagógico se realizaron prácticas sobre la construcción de este tipo de preguntas.

A continuación se mostrarán dos tipos de preguntas que presentaron los estudiantes para el debate. Cada una de estas preguntas se tipificó según las características.

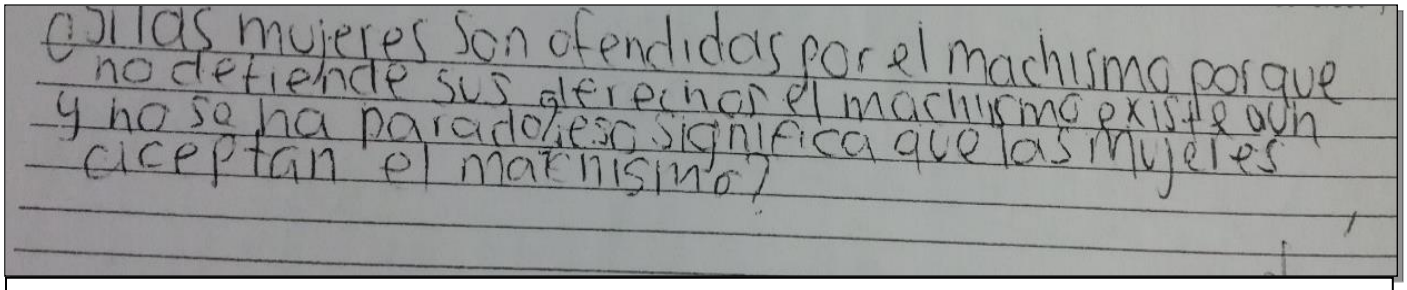
1. Pregunta tipo 1. No propician discusión.

Estas preguntas a su vez se clasifican en dos dependiendo de la razón por la que no propicia discusión:

a. Pregunta problematizadora (PP1a)

   Preguntas con evidentes dificultades de redacción, desprovistas de los procedimientos de cohesión y coherencia

Ilustración 2 Pregunta tipo 1a No propicia discusión

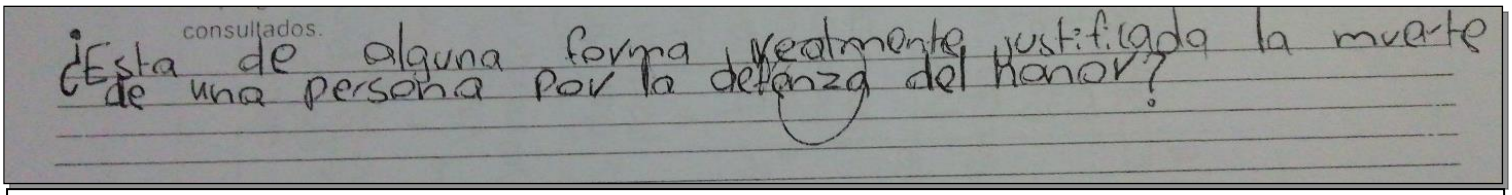


Dice: *¿Sí las mujeres son ofendidas por el machismo porque no defiende sus derechos el machismo existe aún y no se ha parado eso significa que las mujeres aceptan el machismo?*

La comprensión de esta pregunta se dificulta porque no tiene una redacción adecuada. Además de las faltas ortográficas, no plantea una idea clara.

b. Pregunta problematizadora (PP1b)
   Preguntas cuya respuesta está implícita (obvia) o solo pide conocimiento sobre el tema, más no propicia la discusión.

Ilustración 3 Pregunta tipo 1b No propicia discusión



Dice: ¿Esta de alguna forma realmente justificada la muerte de una persona por la defensa del honor?

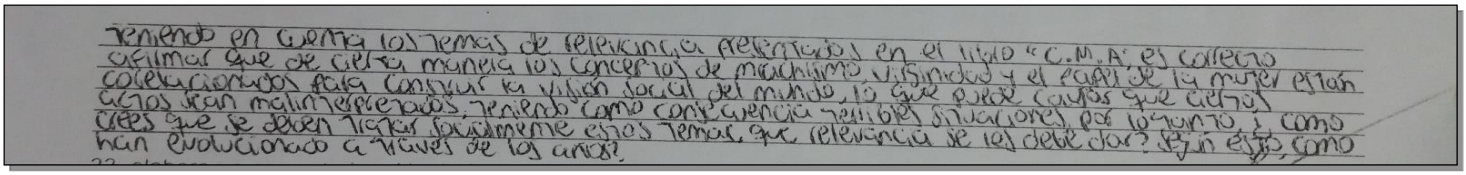
Se estableció que esta pregunta no propiciaba discusión ya que se puede responder con un sí o un no. El tema que plantea es interesante a partir de la justificación de la muerte del protagonista del relato, sin embargo, la forma en que está formulada no propicia el debate en el aula.

2. Pregunta tipo 2. (PP2) son las peguntas que si propician discusión.

Estas preguntas son aquellas que plantean un contexto, generan análisis y favorecen la discusión, pues su respuesta depende del punto de vista con que se ha analizado el texto.

Veamos:

Ilustración 4Pregunta tipo 2. Sí propicia discusión



Dice: Teniendo en cuenta los temas de relevancia presentados en el libro "C.M.A" es correcto afirmar que de cierta manera los conceptos de machismo, virginidad y el papel de la mujer están correlacionados para construir la visión social del mundo, lo que puede causar que ciertos actos sean malinterpretados, teniendo como consecuencia terribles situaciones por lo tanto ¿Cómo crees que se deben tratar socialmente estos temas, que relevancia se les debe dar? Según esto, como han evolucionado a través de los años?

- Contextualiza la pregunta
- Plantea los temas referidos en el libro
- Articula las temáticas dándole sentido al texto
- Vincula el contexto social del libro con el contexto de su propia realidad a través de los años

Aunque aquí se evidencian dificultades de redacción, ortografía y puntuación, se entiende el planteamiento que hace la estudiante, pues logra contextualizar la pregunta desde los temas de relevancia en el libro, como son: machismo, virginidad y el papel de la mujer, y a partir de ellos establece una relación de interpretación, para finalmente vincularlo con el contexto real. Propiciando espacios de discusión frente a las problemáticas mencionadas en la sociedad actual.

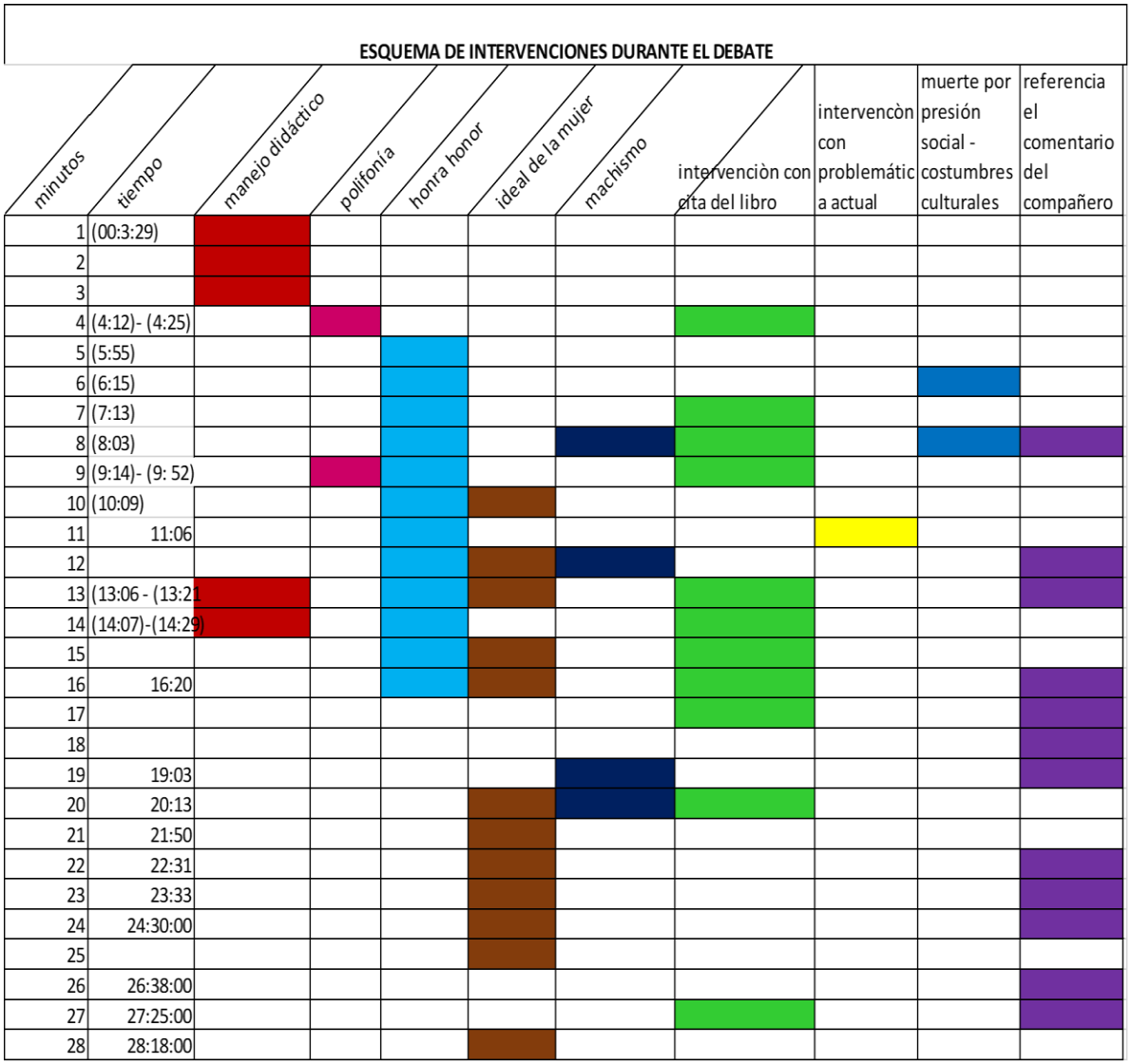
Vemos entonces que los estudiantes, a partir de un proceso mediado por la escritura (aunque no es nuestro enfoque en este trabajo), lograron propiciar la discusión. Es importante señalar que, aunque la mayoría de estudiantes lograron llevar la pregunta de discusión para el debate, muchos de los puntos de discusión surgieron instantáneamente durante el debate.

7.1.2 De las interacciones argumentativas

Para establecer el análisis sobre las interacciones de los estudiantes en relación con las prácticas de lectura, se analizaron las trascripciones del debate como resultado de las discusiones. Para

esto se utilizó el esquema de intervención de los estudiantes que permitió observar las prácticas de lectura que emergieron de este corpus (el debate).

Ilustración 5 Fragmento del esquema de intervenciones durante el debate



ESQUEMA DE INTERVENCIONES DURANTE EL DEBATE

minutos	tiempo	manejo didáctico	polifonía	honra honor	ideal de la mujer	machismo	intervenciòn con cita del libro	intervencòn con problemática actual	muerte por presión social - costumbres culturales	referencia el comentario del compañero
1	(00:3:29)									
2										
3										
4	(4:12)- (4:25)									
5	(5:55)									
6	(6:15)									
7	(7:13)									
8	(8:03)									
9	(9:14)- (9: 52)									
10	(10:09)									
11	11:06									
12										
13	(13:06 - (13:21									
14	(14:07)-(14:29)									
15										
16	16:20									
17										
18										
19	19:03									
20	20:13									
21	21:50									
22	22:31									
23	23:33									
24	24:30:00									
25										
26	26:38:00									
27	27:25:00									
28	28:18:00									

Con este esquema de interacciones poco a poco se iban relacionando tanto las intervenciones de los estudiantes frente al desarrollo de la lectura crítica del libro *Crónica de una Muerte anunciada,* como las respectivas posiciones, miradas y perspectivas de cada estudiante. Posteriormente se analizó desde donde situaba el énfasis en los contextos sociales, políticos y

culturales, pues en el sentido de este trabajo de esta investigación, el discurso no posee conocimiento en sí, sino que este emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector. (Cassany, 2006).

Después de tener todo el panorama de las interacciones, se procedió con el análisis de los discursos evidenciados en los estudiantes. Para clasificar la naturaleza de estas intervenciones y los roles asumidos, se tomaron como referencia *las dimensiones de la Literacidad* planteados por Luke y Freebody (1997-2000) en el "mapa de recursos" de Cassany (2006). Estas dimensiones se clasifican en cuatro recursos: *recurso del código, del significado, pragmáticos y críticos,* y se entienden como las construcciones discursivas con que el estudiante asume su rol en el discurso. Para esta clasificación se tomaron solamente los recursos críticos y los recursos pragmáticos.

- **Los recursos pragmáticos** refieren directamente al rol comunicativo del texto y se hace énfasis en la capacidad que tiene el estudiante para usar los textos con diferentes funciones, de esta manera, el estudiante asume el rol de usuario comunicativo**.** Aquí se destacaron las representaciones sociales que emergieron de la argumentación oral.

Tabla 9. Representaciones sociales del debate. Fuente de elaboración propia.

LAS REPRESNTACIONES SOCIALES QUE EMERGIERON DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL TIPO DEBATE	
1.	Posición de la mujer
2.	Código de honor y honra
3.	Machismo
4.	Virginidad
5.	Muerte
6.	Religión y fe
7.	Derechos humanos: constitución
8.	Respeto, marginación y legitimación de la mujer

Una vez se identificó la naturaleza de las intervenciones y se etiquetaron con las formas de representaciones sociales, se procedió a identificar todos los posicionamientos que se establecieron partir de los recursos críticos.

- **Los recursos críticos** hacen referencia directamente a la perspectiva de análisis de las intervenciones de los estudiantes y su forma de acceder al conocimiento del mundo a través de la obra estudiada. En este punto, se identifica el rol *crítico o analítico* que asume y se hace énfasis en la identificación de valores, actitudes, opiniones, ideologías y la construcción de alternativas (Cassany, 2006.p. 84).

Aquí se destacan las posiciones desde:

Tabla 10. Los posicionamientos discursivos durante la argumentación oral. Fuente de elaboración propia.

LOS POSICIONAMIENTOS DISCURSIVOS DURANTE LA ARUMENTACIÓN ORAL
✓ Posicionamiento con respecto a los intereses que movilizan los discursos
✓ Identificación de la modalidad discursiva
✓ Identificación del punto de vista.
✓ Reconocimiento de las voces convocadas y silenciadas.
✓ Caracterización la voz del autor
✓ Reconocimientos del estatus y el poder
✓ Evaluación de la solidez de argumentos y puntos de vista.
✓ Detecta incoherencias y contradicciones
✓ Plantea formas de interpretación y las vincula con otros textos
✓ Contrasta las realidades del texto y establece una relación diacrónica con su propia realidad.

En este sentido, cada intervención, cada análisis y cada temática presentada por los estudiantes, definen las unidades y las categorías de análisis de esta investigación.

7.1.3 Definición de las unidades y categorías de análisis

Como resultado de los nexos entre las representaciones sociales que emergieron de la argumentación oral (tabla 7) y los posicionamientos discursivos (tabla 8), surgen las categorías de análisis. De acuerdo con Cassany & Castellá J. (2010) “cualquier texto tiene contenido e ideología y saber procesarlos y comprenderlo requiere recuperar ambas cosas”. Dicho

procesamiento implicó la identificación de los tópicos comunes encontrados y se han denominados unidades de análisis.

Tabla 11. Nexos entre los posicionamientos discursivos y las representaciones sociales. Fuente de elaboración propia.

NEXOS ENTRE LOS POSICIONAMIENTOS DISCURSIVOS Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	
UNIDAD DE ANÁLISIS	**CATEGORÍAS**
1. Situar el texto en el contexto sociocultural de partida	1.1 Construcción de conocimiento y verdad
	1.2 Posicionamientos con respecto a los mecanismos de poder y resistencia
2. Identificación de las modalidades discursivas	2.1 Identificación de las voces invitadas y silenciadas
3. Evaluación de la solidez de los argumentos y valoración de los efectos que causa el discurso en la comunidad	3.1 Conciencia de la situacionalidad del lector
	3.2 Relaciones que construye el lector con su realidad sociocultural

7.2 ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE LECTURA CRÍTICA DESDE EL PARADIGMA SOCIOCULURAL

En este apartado se presenta la correlación de la información obtenida en el corpus con las unidades y categorías de análisis, tomadas desde el modelo de lectura crítica desde el paradigma sociocultural que propone Cassany (2006) y Cassany & Castellá (2010). De estas categorías se desprenden los descriptores relacionados con las intervenciones relevantes que permitieron identificar, interpretar y analizar todas las relaciones de interpretación de los estudiantes través del discurso.

7.2.1 SITUAR EL TEXTO EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE PARTIDA

La primera unidad de análisis tiene relación con el contexto sociocultural del discurso y se refiere a la forma en que se sitúa el discurso en el contexto sociocultural de partida. Entre otros aspectos, este punto incluye el reconocimiento de todos los contenidos que están incluidos o excluidos en el discurso, en la identificar el propósito y situarlo en el entramado de intereses de la comunidad y en detectar posicionamientos respecto a cualquier aspecto ideológico (Cassany, 2006).

De esta primera unidad de análisis se derivan dos categorías y cuatro descriptores.

7.2.1.1 Categoría de análisis 1.1: Construcción de conocimiento y verdad

Los discursos siempre están asociados con la construcción de conocimiento y verdad, detrás de cada texto o discurso está el autor que presenta una mirada sobre su realidad, esta mirada puede ser sesgada, parcial o personal (Cassany, 2006, p. 115). En esta categoría, Cassany adhiere el postulado de Foucault (1999) al plantear las concepciones sobre *conocimiento,* refiriéndose a todas las opiniones y saberes sobre la realidad. De acuerdo con este autor, lo que creemos que son *verdades naturales* no surgen de una elección personal libre sino que depende de las creencias, las concepciones y opiniones a las que se ha tenido acceso a través de las prácticas sociales en las que se ha participado.

De este modo se analizaron las prácticas de lectura desde el contexto de partida: los referentes del autor y la confrontación con otras miradas. Surgen entonces los siguientes descriptores:

1. Sistemas de creencias y valores: virginidad
2. Representaciones culturales: machismo
3. Religión y fe
4. Formas de pensamiento: representaciones sociales- La Muerte admitida a partir del código de honor y honra

A continuación se presenta el análisis de los descriptores de cada categoría y los fragmentos que se han seleccionado con dicho propósito.

1. Descriptor de los sistemas de creencias y valores: virginidad

En este descriptor se analizan todas las representaciones culturales expresadas por los estudiantes y que giran alrededor de los valores asociados con la virginidad de la mujer.

En la intervención Nº 13, se muestra a la mujer como miembro de una familia que ha sido educada en *valores* y por tanto debía conservarlos. Una forma de respetar y conservar el *honor* de su familia, era mantenerse virgen hasta el matrimonio, de lo contrario, no solamente su nombre, sino el de toda la familia quedaba *manchado*, es decir, sin honra.

Esta interpretación intenta justificar las razones que llevaron a los hermanos Vicario a asesinar a Santiago Nasar "Necesitaban hacerse respetar en su honor y su dignidad como hombres de la sociedad".

En la intervención Nº 38 la estudiante 4 (E4) logra situar el discurso en el contexto donde emerge y afirma que la historia se desarrolla en una época machista, en la cual, la mujer solo adquiría valor si llegaba virgen al matrimonio, de lo contrario hombre tenía todo el derecho de maltratarla mujer. En este sentido, la estudiante, considera relevante entender las implicaciones de la *virginidad* en el contexto histórico del autor.

Tabla 12. Descriptor sobre el sistema de valores y creencias: virginidad

Nº.	Tiempo	Persona que interviene	Intervención
13	**(6:15)**	**Estudiante 4**	[…en el momento que la hermana perdía su virginidad antes de llegar al matrimonio quería decir que el nombre o el apellido, por desgracia de toda la familia, estaba manchado, por el simple hecho de que se veía que por un lado, los padres no educaron bien a sus hijos… o que no pudieron, es decir, no tuvieron buena mano con cada una de ellas Y por eso mismo fue que ellos mataron a Santiago Nasar, [porque, pues por la educación que traían de la madre, ella debía llegar virgen al matrimonio y ellos hacerse respetar en su honor y su dignidad como hombres de la sociedad...]

38	**(14:49)**	**Estudiante 4**	[Pues primero, quiero aclarar un hecho del libro que fue escrito en 1981, sin embargo él se basó con sus ideales y las ideologías que estaban desde antes. Que era donde se veía muy marcado tanto para ella como para todo el mundo, la importancia de la virginidad de la mujer […]

2. Descriptor de las representaciones culturales: *machismo*

Este segundo descriptor fue tal vez uno de los puntos más intensos de la discusión, donde las expresiones sobre las formas de machismo se refieren a la estructura de crianza que tuvieron, tanto los personajes masculinos como los femeninos.

En la intervención Nº15, el estudiante (E6) argumenta que los hombres, por su condición, tienen el compromiso de responder por el resto de la familia y que incluso este compromiso es heredado a los siguientes hombres de la generación. Y responder en este caso, implicaba asesinar a la persona que le había quitado en honor a su familia. En relación con esta información, durante la intervención Nº33, la estudiante (E7) afirma que en aquella época se le daba más importancia al comportamiento del hombre y además deja en evidencia el sistema de crianza marcado y diferencial, tanto para mujeres (hembras), como para hombres (varones).

En la intervención Nº 51. Otro estudiante (E1), también identifica que las ideas sobre el machismo son producto de concepción de crianza de los personajes y cita un fragmento del libro sobre dice que las mujeres (las hermanas Vicario), habían sido criadas para sufrir, es decir, para soportar cualquier clase de trato, esta, según el (E1) es la mujer perfecta, que incluso desde niña está destinada para satisfacer al hombre y cumplir con los deberes del hogar.

Tabla 13. Descriptor sobre las representaciones culturales: Machismo

. Nº	Persona interviene	Intervención durante la argumentación oral
15	**Estudiante 6**	(…)Se supone que los hombres por su papel varonil y de fuerza, debían salir a responder por el resto de la familia, el padre de los Vicario se estaba quedando ciego, estaba viejo y débil y no podía cumplir esa función, entonces los hermanos tuvieron que salir a matar. Por más de que ellos muy, muy dentro de sí, no querían hacerlo. Yo ahí puedo tomar la frase que dijo Clotilde Armenta, en la página 63. Que ella como esparcía el rumor, que se sabía, que iban a matar a Santiago Nasar, "para tratar de liberar a los muchachos, del compromiso que les había caído encima", y es lo que dice mi compañera, ellos deseaban que alguien - de todas las personas que sabían-, trataran de intervenir, diciéndoles que quitar la vida por honor, no está correcto, pero ellos tuvieron que seguir adelante por las costumbres de la época.
33	**Estudiante 7**	En ese tiempo le ponían más como atención a los actos del hombre, a lo que él hacía y a lo que él decía, entonces pues voy a decir algo que dice aquí en el libro. Como eran criados: "hilo y aguja para las hembras, látigo y mula para el varón"
51	**Estudiante 1**	También podemos evidenciar como el machismo en la página 28 cuando dice: "son perfectas y voy a decir con frecuencia, cualquier hombre será feliz con ellas porque han sido criadas para sufrir". Entonces allí se ve mucho el machismo ya que un mujer perfecta en [en este siglo es una mujer destinada por ejemplo a la cama o a hacer los quehaceres de la casa]
81	**Estudiante 11**	Pues, hablando desde el libro, se puede ver que cuando describe como criaron a los hermanos Vicario, dicen que los hermanos fueron criados para ser hombres y pues las hermanas se habían cridado para casarse y dice que ellas sabían bordar con bastidor, tejido a máquina, [rodillo] lavar y planchar, pues siempre refiriéndose a los quehaceres del hogar

3. Descriptor de la religión y fe

La presencia de la religión y la fe constituye un punto muy importante en el libro, pues enmarca todos los acontecimientos que suceden en día de la muerte de Santiago Nasar, él se levanta a las

5:30 de la mañana para ver el buque del obispo, y todo el pueblo se estaba preparando para la visita (a excepción de Plácida Linero que se muestra resistente y desconfiada con la visita del obispo).
En este descriptor se analizarán todas las implicaciones que tienen las creencias religiosas en una sociedad y hasta qué punto se pueden legitimar los comportamientos desde la iglesia y la fe.

En las intervenciones se pueden identificar varios puntos de vista con respecto al ámbito religioso: el primero aparece en la intervención Nº63 por la estudiante (E6) sobre las formas de dominación que ejerce la iglesia en la vida, el comportamiento y la forma de pensar de una comunidad.

El segundo tiene que ver con el orden social establecido desde la religión, pues en la intervención Nº 101, la estudiante (E8), afirma que las formas de pensamiento machista se adquieren porque la iglesia representa o legitima un poder y por lo tanto, se encarga de la regulación del comportamiento de una Nación, es decir que Colombia, al ser un país religioso, reproduce el ideal de que la mujer siempre está sometida al hombre y no tiene voz en la sociedad.

Con respecto a la culpabilidad o inocencia de la iglesia en el asesinato de Santiago Nasar, existieron puntos de vista distintos. Por un lado, las intervenciones Nº 121 y 123 muestran la postura de la estudiante (E7) con respecto a la culpabilidad que tiene la iglesia, dada la imposición de condiciones sociales que existían sobre el ideal de la mujer. Por otro lado, en la intervención Nº126, la estudiante (E8), argumenta que la iglesia solamente exige ciertos comportamientos, tanto para el hombre como para la mujer, y que estos comportamientos se conciben como hábitos, entre ellos irse a confesar. Estos hábitos no solamente se ven en la religión católica, sino que también existen en la musulmana, entre otras. Por la tanto, la religión no determina el comportamiento absoluto de una persona, ni valida la muerte, pues afirma que en la biblia se deja claro que ninguno tiene derecho a decidir sobre la vida de una persona. Por esta razón, asegura que es la cultura la culpable, pues “la cultura distorsiona la religión”, es decir la interpretan o la implementan según les convenga.

Tabla 14. Descriptor Sobre la religión y fe.

63	**22:00**	**Estudiante 6**	(…) La iglesia es algo que también dominada mucho la vida de las mujeres en ese entonces, lo que no lo podía hacer, tomar decisiones por sí misma, entonces pues digamos es sumisa.
101	**40:50**	**Estudiante 8**	(…)Entonces, el machismo es algo que se va a encontrar siempre en la cultura porque Colombia es un país religioso, que aunque hay libre culto, sigue siendo religioso, (…) entonces siempre el hombre va a tener como un cierto poder, por su historia.
121	**49:43**	**Estudiante 7**	La iglesia es la culpable de la muerte de Santiago Nasar, porque…
122	**49:50**	**Profesora**	¿La iglesia? ¿Por qué?
123	**49:52**	**Estudiante 7**	Porque la iglesia es la que imponía esas condiciones sobre la mujer, cuando la iglesia establecía cual era el ideal de la mujer, sin embargo no decía que había que vengar el hecho de que perdiera la virginidad antes del matrimonio, de tal manera que hay que matar o asesinar a esa persona.
126	**54:16**	**Estudiante 8**	La iglesia solamente exigía ciertos reglamentos que el hombre y la mujer debían tener, como irse a confesar o ciertas cosas, pero ya para la cultura va más allá, hay gente que es Católica, Cristiana Musulmana, hay muchas cosas que su religión se las impone pero no las cumplen, en este caso, en la biblia dice que no tenemos derecho a decidir sobre la muerte de alguien y pues en este sentido no fue la religión, no estoy de acuerdo con Andera, porque no fue la religión sino que fue la cultura, porque la cultura distorsiona la religión, sus creencias. Para diferenciar, nosotros podemos tener en la religión, la palabra de Dios de una forma en Colombia pero en otros, por lo menos los musulmanes solamente ven el antiguo testamento, los testigos de Jehová o sea hay muchas manera de distorsionar la palabra de Dios para sentirnos cómodos y actuar como queramos, y es lo mismo; allí se ve más la voluntad de cada persona (en el libro) la sociedad era la que impulsaba a los hermanos a matar y defender el derecho de su hermana, y eso es lo que vemos cuando ellos van y matan; no es porque ellos quieran, es porque su mamá se los implora y porque su padre, como jefe no puede hacer, ellos tienen que hacerlo, la presión de la sociedad es la que los lleva a cometer este homicidio.

4. Descriptor de las formas de pensamiento: representaciones sociales- La Muerte admitida a partir del código de honor y honra

Los códigos de honor y honra constituyen la primera justificación para legitimar la muerte de Santiago Nasar. Los hermanos Vicario tenían la obligación de limpiar el honor de la familia, por eso afirmaban que eran inocentes ante Dios y ante los hombres. En este sentido, el asesinato de Santiago Nasar era un *deber* social con su familia.

Las intervenciones que giraron alrededor de este estas representaciones permiten identificar los roles de constructores de significado en los estudiantes (Cassany, 2006), activando los conocimientos previos y estableciendo relaciones de sentido a partir de los hechos narrados en el texto.

En la intervención Nº 45, el estudiante (E9) se posiciona desde el rol de lector y analiza las implicaciones que tiene la interpretación literal de la obra, pues sugiere explícitamente que la causa del asesinato de Santiago Nasar, se debe a la ausencia de virginidad de Ángela Vicario, sin embargo, refiere una cita del libro sobre la imprecisión de este hecho, en la que sugiere que Santiago no es culpable, pues no solo estaba involucrado sentimentalmente con otra persona, sino que además tenía una relación estrecha con los hermanos Vicario, razón por la cual los códigos de honor y honra sobrepasaron estos límites "interpersonales".

Entre tanto, la docente, en la intervención Nº 105, realiza algunas precisiones sobre la carga ideológica que tiene la palabra muerte, haciendo alusión a la mención anterior del E9 para que amplíe o especifique dicha consideración. Por su parte E9 responde que los eufemismos buscan que las palabras sean aceptadas por la sociedad, matizando así el impacto que generan dichas acciones en la comunidad, tal como ocurrió con el asesinato de Santiago Nasar y la validación por parte del pueblo y las autoridades.

Más adelante, este mismo E9 agrega que el hombre sin honor no es nada, es decir, que el honor para el hombre constituye su valor porque, porque así lo acepta y lo valida su comunidad. En palabras de Foucault (1999), los códigos de honor y la honra se entenderían como *verdad,* como "el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a lo verdadero en efectos políticos de poder". Es decir que todo depende, en última instancia, de los sistemas de enunciados de poder, cuya tarea es decidir qué es lo verdadero y qué no lo es.

Tabla 15. Descriptor Sobre las formas de pensamiento: representaciones sociales- La Muerte admitida a partir del código de honor y honra

45	**Estudiante 9**	A mí me gustaría enfocarme mucho en lo que dijo Mariana y referente pues también al comentario de Andrea, porque nosotros como lectores, el hecho de que el asesinado sea Santiago Nasar, automáticamente nos puede hacer pensar que él es el culpable de que Ángela no sea virgen; más en múltiples ocasiones se expresa, leo: "es algo que nunca se sabía aclarar quién fue, como y cunado el verdadero causante de su perjuicio, porque nadie creyó en realidad que hubiera sido Santiago Nasar", eso lo dice en la página 96. Aparte Santiago pues tenía ya una relación sentimental, ya estaba involucrado con alguien y aparte también se presenta la hipótesis de que Ángela Vicario menciona el nombre de Santiago Nasar para proteger a su amante secreto o a alguien más, pue sella nunca pensó que sus hermanos fueran capaces de arremeter contra él, porque eran como amigos de tragos y tenían una relación estrecha y allí es donde, o sea, yo vuelvo a sacar como lo del motivo de honor y honra que eso sobrepasó todas las relaciones como interpersonales entre los Vicario y Santiago y pues causó que este terminara asesinado. Entonces desde mi punto de vista es presuntamente inocente
105	**PROFESORA**	La culpa de la muerte de Santiago Nasar, hablemos de los autores materiales, de los autores intelectuales, si los hay, que pasa con esa culpa sobre esa muerte. Vamos a mirar ahora como empezamos a relacionar la muerte sobre todo lo que hemos trabajado, sobre todo lo que hemos hablado. Ahora dentro de alguna intervención se mencionaba los eufemismos sobre la palabra muerte, en la sociedad dentro de la obra entendemos que la palabra honra puede ser usada como un eufemismo, cierto, la muerte, actualmente hablamos de muerte también, sin embargo hay algunas cargas frente ciertas muertes que son socialmente admitidas. (…)
106	**Estudiante 9**	Pues la relación que tiene influencia sobre eufemismos es que básicamente e crear una nueva palabra que sea como más aceptada por la sociedad que no suene como tan brusco_ sino más bonito, dar de baja a un guerrillero es algo que todos los colombianos están acostumbrados y lo ven como algo bueno, porque es como salvando a la patria están haciendo algo bueno por todos nosotros pero igual es lo mismo, es como decir que mataron a un señor en la calle, entonces la palabra matar o asesinar es como más fuerte, pero cuando dicen, dieron de baja ya piensan que es algo diferente, cuando sigue siendo lo mismo. En el libro se ve que al pasar como un asesinato en el pueblo normal o mataron a alguien es como grave, pero que ellos le salvaron la honra a su hermana, entonces era algo normal.
162	**Estudiante 9**	No pues, en la opinión que ella dijo que el hombre sin honor no es nada, entonces yo digo que la honra coloca a los personajes en una situación límite, en donde está en juego el ser y no ser para los demás, en tener derecho a la existencia dentro de la comunidad.

7.2.1.2 Categoría 1.2: Posicionamientos con respecto a los mecanismos de poder y resistencia

En esta categoría se explora la mirada con la que se construye y es aceptada la *realidad* en la obra. A partir de aquí se identificaron los conceptos y las representaciones sociales que los estudiantes reconocieron en el texto y las relaciones poder (mircopoder) que operan a través del discurso. Sobre estas consideraciones, Foucault (1999) afirma que el discurso evidenciado es el que construye la identidad, los conceptos y la cultura de una comunidad y, por tanto, es un instrumento fundamental para ejercer el poder.

Desde esta mirada, se establecieron los alcances de las elaboraciones culturales que están históricamente situadas y construidas en la obra de García Márquez. Dichas elaboraciones dieron paso a los siguientes descriptores.

1. Formas de dominación- poderes microscópicos

   A. Género
   B. Etnia
   C. Económico
   D. Familiar

2. Estereotipos y legitimación de la mujer.
3. Resistencia al poder

1. Descriptor de las formas de dominación- poderes microscópicos

Frente a las formas de dominación, se manifiestan distintos micropoderes (Foucault, 1999) que constituyen y atraviesan el orden social de las relaciones en el pueblo. El primero de ellos tiene que ver –como se ha mencionado antes- con la configuración de los roles de género y las formas de crianza que constituyen esencialmente el comportamiento tanto de hombres como de mujeres y la manera en que están sometidos a ejercer ese papel que la comunidad ha impuesto. El otro está relacionado con las instancias en que cohabitan distintas culturas en la obra. Entre ellas está

la árabe, española, la costeña, y otras representativas del Caribe Colombiano, en los que se destacan blancos y negros.

De acuerdo con la intervención Nº49. La E4 logra identificar expresiones que revelan estas relaciones de poder en la obra. Entre ellas: "suéltala blanco, de esa agua no beberás mientras yo esté viva". Esta expresión implica la distancia étnica que intenta poner Victoria Guzmán al referirse a Santiago Nasar. Otra manifestación de poder es el contractual, pues según E4, el amo (Santiago Nasar), se cree con el derecho de "asechar" a la sirvienta porque su condición de dueño y adinerado se lo permitían. Esta forma de poder se relaciona directamente con otra construcción social en la obra, y tiene que ver con lo económico. En este sentido, en la intervención Nº75, E3 afirma que Santiago Nasar se encontraba respaldado por su poder económico y por esta razón se atrevió a dar su nombre, pensando tal vez que "por ser una persona adinerada no lo iban a matar". La reflexión de E3 implica que en el ideal de Ángela Vicario, el dinero, le brinda poder y seguridad a una persona.

En este mismo orden de ideas, la última forma de poder que se vincula a la discusión, tiene que ver con la relación familiar y la presión social que implica un deber familiar, aquí aparecen los matrimonios arreglados como el de Purísima Vicario y la relación sumisa que tenía con su esposo y más adelante con sus hijos. A esta forma de poder también se vinculan todos los análisis que se han hecho anteriormente sobre el compromiso familiar que tenían los hermanos Vicario con respecto al honor de su familia.

Tabla 16. Descriptor Sobre las formas de dominación- poderes microscópicos

49	**Estudiante 4**	(…)En el mismo libro aparece cuando él esta, como por decirlo así, "asechando a la hija de la sirvienta que es Divina Flor". Que él en su momento la llega como a tocar y como a caricias y cosas así y de igual manera su madre le dice, o sea, conociendo ya cual fue su legado, como su padre, conociendo cuales eran la intenciones, como eran pues ehhh, y decía: "suéltala blanco, de esa agua no beberás mientras yo esté viva". Entonces a la vez es muy creíble que él podía ser y le quitó la virginidad, porque éste se trataba de llevar como a sus empleadas de trabajo a la cama

75	**Estudiante 14:**	A (ella) le gustaría complementar la idea que dio E12 sobre el modelo de la mujer, según la página 27, donde se habla de Purísima Vicario, quien es la mamá de Ángela Vicario, que había dio maestra de escuela hasta que se casó "para siempre" y pues fue un matrimonio arreglado, "en su aspecto manso y un tanto afligido, disimulaba muy bien muy bien el rigor de su carácter". Eh, por aspecto manso es como que siempre la mujer se distinguía por ser siempre calmada y no intervenir mucho en las decisiones como maritales o de su familia, todas las decisiones las tomaba el esposo.
47	**Estudiante 3**	A mí me gustaría sustentar lo que dijo Gabriela, o sea, complementarle más, que es con una cita del libro en la página 39 *"los hermanos le preguntan a la niña, le dijo temblando de rabia, dinos quien fue, entonces ella se demoró a penas el tiempo necesario para decir el nombre, lo buscó en las tinieblas y lo encontró a primera vista entre los tantos y tantos nombres confundibles de este mundo, y lo dejó clavado a la pared con su dardo certero, como una mariposa sin albedrio cuya sentencia estaba escrita desde siempre*". Entonces no especifica como que ella lo dijo directo, sino que ella lo pensó, lo analizó, como si estuviera buscando a alguien al azar para decir ese nombre. Entonces por eso lo que dice Gabriela es muy cierto y también, tal vez pensó que por ser una persona adinerada, no lo iban a matar… y ya

2. Descriptor de los estereotipos y legitimación de la mujer

En general, los estudiantes lograron identificar en los estereotipos de los personajes, algunos rasgos muy marcados, tanto en la mujer como en el hombre. En este descriptor se analizaron las distintas posiciones con respecto al rol social y cultural de la mujer, su importancia y las implicaciones de su comportamiento en la comunidad.

Independientemente de cualquier posición o perspectiva, la figura de la mujer siempre estará asociada a la sexualidad. Bien sea para legitimarla o marginarla.

La legitimación de la mujer de acuerdo con el orden social establecido

Este punto ya se ha analizado anteriormente, desde todas las formas de representaciones sociales identificadas en la discusión, por esa razón, no se hará énfasis en los sistemas de crianza para cada uno de los roles, pero sí se mencionarán las distintas configuraciones que adquiere la mujer y las implicaciones que tiene esto en la sociedad.

En primera instancia, se destaca el carácter sumiso y abnegado que tiene la mujer frente al hombre, y los deberes que la sociedad de ha impuesto: cuidar y mantener en armonía el hogar.

Tabla 17. Descriptor sobre los estereotipos y la legitimación de la mujer

56	**20:52**	**Estudiante 12**	La mujer según (crónica), debe tener unas características en las cuales ella debe ser una buena ama de casa, en la cual pueda hacer bien los quehaceres de la casa y que pueda cuidar bien a su marido, pueda cocinar, pueda hacer todo lo que el marido le pida, y además pueda ser una buena madre, que pueda dar vida a algún ser. Para que ella pueda tener un buen papel como mujer, tiene que ser una buena madre y buena esposa para que sea aceptada por la sociedad. Pero si era una mujer que no era casada y vivía una vida loca, por decirlo así, no iba a ser aceptada por la sociedad, porque iba a ser rechazada, porque no tenía ni hijos ni esposo. Ahí sí se puede ver el machismo, porque era como si no tenías un hombre no eras nadie. Así es.
57	**21:50**	**Profesora**	Es decir que la imagen de la mujer esta…
58		**Estudiante**	Complementada
59	**21:53**	**Profesora**	Se legitima a partir de qué
60		**Estudiante**	De un hombre
61	**21:57**	**Profesora**	De la presencia de un hombre

El la intervención N°56 a 61, se logra evidenciar la reflexión de E12 sobre las implicaciones que tienen las acciones tanto del hombre como de la mujer en la sociedad. De ahí que se apoya en primer lugar sobre la concepción de la mujer que plantea el libro y refiere las características que debe tener una "buena" mujer: buena ama de casa que hace bien los quehaceres del hogar y que pueda cuidar bien a su marido, pueda cocinar, pueda hacer todo lo que el marido le pida, y además pueda ser una buena madre, que pueda dar vida a algún ser. Afirma E12 **"Para que ella pueda tener un buen papel como mujer, tiene que ser una buena madre y buena esposa para que sea aceptada por la sociedad".** Es decir que la mujer cobra resignificación a partir de como la legitime el hombre. Esta estudiante por supuesto extrapola la figura femenina planteada en el universo literario de García Márquez, al contexto de la realidad de la figura femenina a través de los años. En este punto, logra identificar y relacionar todas las expresiones repetidas y aplicadas en ambos contextos, además valora el efecto que causan dichas expresiones en la construcción del sentido sobre el papel de la mujer.

3. Descriptor del poder y la resistencia

Este descriptor se ubica en una de las tensiones más significativas que surgieron durante el debate. Después de legitimar la imagen de mujer frente a la sociedad, surge un interrogante la configuración de mujer que tiene otro personaje en la historia: la prostituta.

Tabla 18. Descriptor sobre el poder y la resistencia

89	**Estudiante 6**	(…)María Alejandrina, como la madame o prostituta del pueblo. Para mí fue muy extraño ver como minimizaban a Ángela, pues prácticamente a la nada, por el mero hecho de haber perdido su virginidad y al regazo de María Alejandrina lo colocan como algo apostólico y se expresa que nunca se había visto una mujer más elegante y tierna que ella. Entonces ella aun así ejerce su profesión y en ningún momento yo percibí como que ella se sintiera de pronto mal con su profesión, simplemente la ejercía porque ella no se quedó varada en el momento en el que el pueblo le puedo haber hecho lo que le hicieron a Ángela.
92	**Estudiante 12**	De acuerdo al libro, María Alejandrina, de cierto modo, aprueba el machismo, porque ella está demostrando que puede satisfacer a un hombre, y dándole la satisfacción a un hombre ella está aprobando el machismo, porque está siendo utilizada por el hombre como un objeto sexual. Entonces el prototipo de ella como mujer, sería como una prostituta cualquiera, pero la van a tomar como un regazo apostólico, simplemente porque de algún modo en una parte mencionan que quien le quitó la virginidad a casi toda la generación del narrador, fue ella, de algún modo, ella fue la que los acogió a todos, siendo prostituta, satisfaciéndolos a todos sexualmente

95	**Estudiante 6**	Estoy en contra, dices tú, que de pronto por su profesión, es que de cierta forma ella perdió la virginidad, aunque no lo mencionen, ella ya no tenía más opción, tal vez porque no tuvo un par de hermanos o una familia que saliera a defender su nombre, su honor, entonces, ya las personas donde ella caminara la iba a señalar, de pronto no iba a tener la oportunidad de tener un trabajo, de ver por sí misma. Tampoco iba a tener un esposo ya que nadie la deseaba, podemos ver la relación de Bayardo y ella. ….
100	**Estudiante 4**	Entonces basándome en lo que dijo mi compañero que es increíble como a esta mujer la ponen en un pedestal y es increíble todo lo que ella hace y sinceramente, yo creo y considero conforme a todo lo que se ha leído en el libro, es que esta mujer se consideraba algo precioso, por decirlo así, **ya que no continua con lo mismo de siempre a lo que ya estaba planteado en la sociedad y en el pueblo**, **sino que rompe esa tradición**, sin importar cuales eran los comentarios, entonces, por una parte podría ser algo que los hombres lo veían como algo atractivo porque esta mujer **deja de importarle lo que llegue a pensar la sociedad** y aun así, sigue pues con su prostíbulo, sin importarle nada.
101	**Estudiante 8**	Bueno, de acuerdo a lo que han dicho sobre la prostituta, la prostituta tenía un título muy alto ante los hombres porque era cultura, que para ser hombres los padres llevaban a sus hijos a ser desvirgados, o no sé si tienen virginidad o no pero esa es la cultura. Entonces eso es la cultura no es tanto porque ella sea libre o no porque la mujer si no está casada, una prostituta, es porque ningún hombre la desea. Necesitaban una mujer que fuera sumisa y todo porque la quieren para esposa. Para ellos ya era otro juguete, y podría ser que ella se sintiera bien con lo que ella hacía, lo más posible es que no, ninguna mujer le gusta ser usada a ninguna a no ser que ella sí, no sabemos, pero ella lo más posible es que lo haya hecho por necesidad; porque ante una sociedad machista es una de las opciones para prosperar.
104	**Estudiante 5**	Ella era necesaria para la tradición, o sea sin la prostituta no había tradición, se acababa, y para ellos era algo que les daba honor a los hombres al ser desvirgados.

En los segmentos anteriores se identifican varias tensiones de discusión.

Tensión 1. Confrontación con la doble moral del pueblo

En las intervenciones N°89 y 95, la E6 refiere la imagen de la prostituta (María Alejandrina Cervantes). Esta configuración llama la atención porque después de darse a conocer la noticia de que Ángela Vicario no es virgen, es discriminada por su esposo, su familia y el pueblo, mientras que sobre la prostituta no recae ningún tipo de recriminación, por el contrario. De acuerdo con E6, la enaltecen utilizando expresiones como: "nunca se había visto una mujer más elegante y tierna que ella". Es decir que ambas mujeres comenten actos de inmoralidad, pero solo una es juzgada porque a los ojos de los hombres, la prostituta no necesita ser pura y casta, sino cumplir con un papel: brindarle satisfacción sexual a los hombres.

Tensión 2. Las consecuencias de no limpiar el honor de una familia

Dentro de la discusión, E6 plantea una hipótesis de interpretación al considerar la historia de vida de María Alejandrina Cervantes, pues supone que ella también fue víctima de rechazo y marginalidad, dado que perdió la virginidad antes del matrimonio; sin embargo, como ella no contaba con unos hermanos o una familia que se encargaran de limpiar el honor, quedó marginada y manchada para siempre, por esta razón, como una forma de supervivencia, decidió encontrar un rol dentro del pueblo y para ser socialmente aceptada –al menos por los hombres-, decidió dedicarse a la prostitución.

Tensión 3. La prostituta refuerza la idea de machismo en el pueblo

Sobre esta tensión, E12, en la intervención N° 92, plantea que esta imagen de mujer también refuerza el comportamiento machista de los hombres, pues está a disposición de los deseos y caprichos del hombre y se deja utilizar como un objeto sexual. De acuerdo con esta reflexión, la el estudiante expone que esta imagen sí es aceptada y legitimada por los hombres porque refuerza su perfil varonil, dado que le brinda placer o satisfacción cuando el hombre requiera. En este mismo sentido, la intervención N°101, E8 afirma que: "para ser hombres, los padres llevaban a sus hijos para ser desvirgados". Esto sostiene la idea según la cual, solamente las mujeres debían permanecer vírgenes hasta el matrimonio, mientras que los hombres tenían que

ser desvirgados antes del matrimonio por la prostituta del pueblo; acción que refuerza su condición de hombre, apoyando la idea machista que se tiene.

Tensión 4. La prostituta con figura de resistencia al orden social.

Como respuesta al ejercicio del poder sobre el cuerpo, aparece en distintos puntos del entramado social de la obra, la figura de la prostituta como fuerza que puede resistir al poder que intenta dominarla (Foucault, 1984.). Si bien es cierto, las mujeres eran educadas para ser esposas, por lo tanto, la estudiante E4, se postula a favor de la imagen de María Alejandrina Cervantes durante la intervención N°100, dado que la asume como una forma de resistencia al orden social establecido, en consecuencia afirma que su comportamiento rompe con la tradición sobre la imagen de mujer, sin importar la opinión de la comunidad. Sobre esto, el autor le permite al lector, contrastar el sentido moral de la virginidad, pues dice que la prostituta del pueblo hace parte de la cultura.

7.2.2 IDENTIFICACIÓN DE LAS MODALIDADES DISCURSIVAS

En esta la segunda unidad de análisis se reconocen las prácticas o modalidades discursivas que se perciben en el texto. Según (Cassany & Castellà, 2010), este proceso permite saber interpretar el texto y reconocer las características socioculturales propias del género. Estas interpretaciones implicaron concebir el discurso del narrador como "un discurso entre otros" (Bajtín, 1963, p. 352), es decir que es una voz más que establece relaciones dialógicas con el resto de los enunciados. De acuerdo con Bajtín:

> "La novela polifónica es enteramente dialógica. Entre todos los elementos de la estructura novelística existen relaciones dialógicas, es decir, se oponen de acuerdo con las reglas del contrapunto" (Bajtín 1963. p. 66) "Son varias voces que cantan diferente un mismo tema" (Bajtín 1963. p.8).

En efecto, lo que busca el narrador es la recolección de información, datos que ayuden –y al lector también- a entender el la razón del asesinato de Santiago Nasar. Para lograrlo, entiende

que todos los personajes tuvieron algo que ver con el suceso: “Volví a este pueblo olvidado tratando de recomponer con tantas astillas dispersas el espejo roto de la memoria” (García Marquez, 1994, p. 11). De este modo, el narrador se ubica en el lugar de “cronista” (como ya se ha mencionado anteriormente). Y se vale de cartas, informes de la autopsia, declaraciones, entrevistas con los testigos y de sus propios recuerdos para reconstruir este suceso.

7.2.2.1 Categoría 2.1: Identificación de las voces invitadas y silenciadas

En esta categoría se analiza la relación el texto con otros discursos, implica saber interpretar el escrito según su género discursivo, percibiendo el uso particular que hace el autor y reconocer las características socioculturales que lo enmarcan. Como afirma Cassany (2006) “Comprendemos mejor un discurso si tomamos conciencia de los autores a los que se opone, de las voces que incorpora, de las que calla o de la tradición en la que se inscribe” (p.125).

Esta categoría emerge de los usos que tienen los estudiantes durante el debate, pero para su análisis, se toman los planteamientos de algunas sesiones de la intervención, donde se evidencian los hallazgos de los estudiantes.

De esta categoría resultan dos descriptores:

- Ironías, ambigüedades y contradicciones como estrategias discursivas elaboradas
- Imágenes construidas entre el autor, el lector y el discurso

Descriptor de las ironías, ambigüedades y contradicciones como estrategias discursivas elaboradas.

En este descriptor se analiza la manera en que los estudiantes lograron identificar la forma en que el autor utiliza el lenguaje con respecto a los recursos y los significados abstractos.
En las sesiones Nº17 a 19. Se realizaron las siguientes actividades:

- ✓ Rastreo de posturas de los personajes sobre la muerte

- ✓ Ambigüedades y precisiones: con respecto al clima y la muerte
- ✓ Uso de eufemismos
- ✓ Recursos: ironías y metáforas.

Con respecto al uso de Eufemismos, en los segmentos Nº 28, 29 y 30, se aprecia como la estudiante (E8), afirma que la honra es una forma de redimir la muerte de Santiago Nasar, por eso se intenta "disfrazar" el crimen, a través de eufemismos como honor y honra.

En la intervención Nº 105, la profesora hace una intervención, retomando lo expresado por E8, e invitando a analizar y pensarse sobre las cargas ideológicas que tiene el uso de estas expresiones, y en ese sentido, las implicaciones de las muertes que hoy en día son socialmente admitidas.

Frente a eso, en la intervención Nº106, el estudiante E13, afirma que estas expresiones tienen una función social y es hacer que "no suene tan brusco, sino más bonito", es decir, que matiza el impacto que tienen dichas expresiones en una comunidad.

Tabla 19. Descriptor de las estrategias discursivas elaboradas.

28	**11:06**	**Estudiante 8**	De esa forma redimían el honor de Ángela, al matar a Santiago Nasar. La honra, era un afán de la sociedad
29	**13:06**	**Profesora**	¿Al adornar qué palabra?
30	**13:09**	**Estudiante 8**	O sea que están adornando la muerte de Santiago diciendo que "estamos defendiendo la honra".
105	**43:53**	**Profesora**	Ahora dentro de alguna intervención, E8 mencionaba que los eufemismos sobre la palabra muerte, en la sociedad de la obra, se entienden desde la honra. Actualmente hablamos de "muerte". Frente a eso hay algunas cargas ideológicas sobre ciertas muertes que son socialmente admitidas (…) la aceptación social de una muerte. Piensen, un momento esa parte para empezar a relacionar todos los indicios de la palabra muerte.
106	**45:41**	**Estudiante 13**	Pues la relación que tiene influencia sobre eufemismos es que básicamente, una palabra es usada como más aceptada por la sociedad, es decir, que no suene como tan brusco, sino más bonito. Es como decir que mataron a un señor en la calle, entonces la palabra matar o asesinar es como más fuerte, pero cuando dicen, dieron de baja ya piensan que es algo diferente, cuando sigue siendo lo mismo. En el libro se ve que al pasar como un asesinato en el pueblo, matar a alguien es grave, pero porque ellos le salvaron la honra a su hermana, entonces era algo normal.

Ahora bien, con respecto al uso de recursos como la ironía o metáfora, durante la sesión Nº19, los estudiantes tuvieron la oportunidad de encontrar algunas representaciones de esta figuras literarias y la incidencia que tenía en el texto. Con relación a las metáforas, ellos detectaron que la mayoría estaban relacionadas con alguna configuración religiosa, dadas las costumbres y creencias que predominaban en el pueblo. En este sentido, el autor establece rasgos compartidos entre algo religioso y pagano, como es el caso de la concepción del prostíbulo: "la casa de las misericordias".

Sobre las ironías, encontraron que el autor juega constantemente con el significado implícito de las palabras, que incluso desde el título se sugieren fuertes contrastes con el sentido literal o real, el cual que se revela en el contexto mismo de los enunciados.

A continuación, en la siguiente tabla se muestran algunas muestras del uso de ironías y metáforas encontrados durante la sesión Nº19. Posteriormente aparece la intervención Nº89, donde se evidencia el uso de estos recursos por parte de los estudiantes, pues de acuerdo con la estudiante E6, con referencia una frase del libro, el "halcón" representaría al hombre y la "garza" a la mujer; refiriéndose a que los hombres preferían a las mujeres sumisas, porque aquellas que se atrevían a ser diferentes y no se dejaran someter, no les convenía. También hace alusión al contraste que hay sobre la referencia de la prostituta con algún aspecto sagrado.

Tabla 20. Usos de ironías y metáforas

IRONIAS	**METÁFORAS**
CON RESPETCO A LA MUERTE: Era anunciada para todos menos para el que iba a morir	**RECUERDOS: "***Volví a este pueblo olvidado tratando de recomponer con tantas astillas dispersas el espejo roto de la memoria"* (p.11)
INTERPRETACIÓN DE SUEÑOS: Placida Linero es intérprete "certera de sueños", sin embargo no logró interpretar los sueños de su hijo	**BURDEL:** "*La casa de las prostitutas es la casa de misericordias".*

ESTRUCTURA DEL RELATO: CAPITULOS 3 Y 4: El capítulo 3 termina con la reconciliación entre Ángela Vicario y Bayardo San Román y el 4 inicia con la descripción de la muerte de Santiago Nasar. Contraste de tiempo	**PROSTITUTA:** María Alejandrina Cervantes posee un "*regazo apostólico*"
CASA DEL VIUDO XIUS: Se llama "villa feliz" y él vivía triste y además es allí donde ocurre la tragedia	**EL PECADO:** Ángela Vicario "*Nos dijo el milagro pero no el santo*" (p. 159).
GALLO: El platillo para el obispo era un caldo de crestas de gallo y el gallo simboliza la traición y negación a Jesús	**MUJER SUMISA:** "*Halcón que se atreve con garza guerrera, peligros espera*" (p. 71)

Tabla 21. Descriptor Estrategias discursivas

89	**32:34**	**Estudiante 6**	Mi punto de vista basándome en una frase que dice en el libro: "Halcón (hombre) que se atreve con garza (mujer) guerrera, peligros espera" eso aparece en la página 71. Yo lo veo como: hombre que se atreva con una mujer diferente a las demás, que no está para ser sometida y que como muestre esa insurgencia ante la cultura impuesta en el pueblo. Ese hombre iba a ser víctima de una ridiculización social. La "pequeña discordia" con María Alejandrina, como la madame o prostituta del pueblo, para mí fue muy extraño ver como al regazo de María Alejandrina lo colocan como algo apostólico y se expresa que nunca se había visto una mujer más elegante y tierna que ella.

Descriptor de las imágenes construidas entre el autor, el lector y el discurso.

Ahora bien, con respecto a las distintas formas discursivas que están presentes en la obra (Calsamiglia & Tusón 2002), el título de la novela introduce al lector en un modo discursivo particular: *la crónica,* en este sentido, el relato se presenta como la narración y la sumatoria de datos y pormenores de un hecho sucedido en un tiempo y un espacio determinado: un pueblo caribeño de Colombia.

Para dicha reconstrucción, los estudiantes contaron con un formato que les permitió registrar cada uso de la palabra ajena y posteriormente analizar la validez de los planteamientos de cada personaje y detectar incoherencias o imprecisiones durante la lectura.

Tabla 22. Reconstrucción del análisis: Uso de la palabra ajena

"Volví a este pueblo olvidado tratando de recomponer con tantas astillas dispersas el espejo roto de la memoria" (García Márquez 2012. p. 11)							
1.TESTIMONIOS (palabra ajena)	2.ORAL	3.ESCRITO	4.Tipo de reconstrucción		5.APOYA EL PUNTO DE VISTA DEL NARRADOR	6.DETECTANDO IRONIAS	7.REFERENCIA (cita directa/página)
			crimen	Recuerdos			

En el formato anterior, se establecieron todas las implicaciones de las voces convocadas y los puntos de vista sobre el crimen de Santiago Nasar. Por lo tanto, el punto de vista desde el que se narra la historia está sujeto a un constante movimiento ya que no sólo tiene una visión de los sucedido, sino que a partir de las fuentes de información que recolecta (cartas, informes, sumarios, declaraciones, diálogos), se presenta el punto de vista de los demás personajes y testigos del homicidio.

Al analizar al narrador, este se presenta como un periodista que tiene el deber de contar los hechos a partir de los recuerdos y los testimonios de los personajes a quienes "entrevista"; este oficio de entrevistador lo posiciona como un periodista, estableciendo así una notoria relación entre periodismo y la literatura. Así lo afirma Ángel Rama (1993):

> Se trata de una crónica y, más exactamente, de una investigación para rescatar un episodio transcurrido hace muchos años y alcanzar la comprensión de los hechos. Éstos últimos son de sobra conocidos y perfectamente expuestos: lo que se investiga es la manera en que se vincularon entre sí, cómo se fueron articulando (p.15)

Sin embargo, con el fin de descubrir la forma en que están encadenados los hechos, el narrador "cronista" intenta que el lector sea también un "detective", que vaya descubriendo y reconstruyendo, junto a él, la historia. Para esto se vale de diversas fuentes que le permiten establecer la razón del asesinato, y para ello recurre a "otros tipos de texto" que figuran en el escenario de esta intervención: entre ellos resaltamos las cartas, el informe de la autopsia, declaraciones, entrevistas con los testigos y sus propios recuerdos (testimonios). "Mi impresión personal es que murió sin entender su muerte" (García Márquez 1994, p. 88). Por lo tanto, este narrador no cuenta lo que ha escuchado, lo que vio, lo que recolectó sino que, además, introduce su punto de vista y una consecuente valoración de los sucesos.

7.2.3 EVALUACIÓN DE LA SOLIDEZ DE LOS ARGUMENTOS Y VALORACIÓN DE LOS EFECTOS QUE CAUSA EL DISCURSO EN LA COMUNIDAD

La tercera y última unidad de análisis tiene que ver con la valorización o evaluación de los efectos que causa un discurso en la comunidad y en el lector. Es decir, requiere tomar conciencia de la propia situacionalidad y de las implicaciones que tienen en el texto.
De este modo se analizaron las percepciones que los estudiantes tienen de su realidad y cómo los valores y actitudes reflejan, a través de los discursos, un orden social establecido. De acuerdo con (Gee, 2005)

> De allí que los Discursos conllevan teorías que a su vez recogen puntos de vista sobre la distribución de bienes sociales, como el estatus, el valor y los bienes materiales en la sociedad (quien debe tenerlos y quien no) (p. 11)

Por lo tanto, la lectura contextualizada establece no solo la diversidad de voces y la confluencia de puntos de vista frente a fenómenos sociales que requieren la comprensión crítica, sino que le permite al estudiante-lector tomar posición al respecto. Bajo esta mirada se plantearon los constructos históricos, políticos, sociales y económicos de las valoraciones discursivas y se revelaron las representaciones de las identidades culturales como producto de significados, con base en ciertas creencias y valores, es decir, en modelos cultuales de las ideologías.

A continuación se relacionan las unidades de análisis con las categorías.

7.2.3.1 Categoría 3.1: Relaciones que construye el lector con su realidad sociocultural

En esta categoría, el lector crítico es quien construye la realidad a partir del texto y define las ideologías (representaciones sociales) que son compartidas por los miembros de una comunidad. Esto implica que es él quien establezca las consideraciones sobre las creencias sociales acerca de lo que sucede, determine lo que es bueno o malo, correcto o incorrecto, de acuerdo con los alcances desde su construcción. (Van Dijk T. , 2000, p. 22). Desde este enfoque, el discurso se convierte en un medio por el cual las ideologías se comunican en la sociedad y, de esa manera se reproducen los principios que forman la base de sus creencias.

> Lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito de ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; (…) por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real
>
> (Horkheimer, 1974)

Por lo tanto, el lector crítico hace conexiones, establece puentes entre su realidad y la realidad que le presenta el autor, pero siempre sospecha para descubrir en los textos las marcas de inclinación política o el interés de un autor; o para hacer evidente una mentira, un engaño o una sutil manipulación.

De esta categoría se deriva el siguiente descriptor:

Descriptor 1 de la relación diacrónica con respecto a las representaciones culturales

En este análisis, los estudiantes confrontaron dos sociedades, la primera con respecto al libro, sus costumbres, los códigos morales que rigen la sociedad, los sistemas de crianza, las formas en que ejerce el poder a través de las instituciones y a través de los discursos y la segunda, con la

sociedad actual. En un primer acercamiento, establecieron que los códigos morales de esta sociedad han cambiado, se han transformado o se han perdido.

Tabla 23. Descriptor de la relación diacrónica con respecto a las representaciones culturales

101	**Estudiante 8**	Profe, por favor. Bueno, de acuerdo a lo que han dicho sobre la prostituta… los padres llevaban a sus hijos para ser desvirgados…ante una sociedad machista es una de las opciones para prosperar. (…) nosotros todavía podemos ver que aunque las mujeres hemos progresado mucho en título, hay algunas entidades como el ejército que obliga a los hombres a prestar servicio militar, o que paguen la libreta. En cambio, las mujeres si queremos prestar el servicio, entonces lo hacemos. Entonces el machismo es algo que se va a encontrar siempre en la cultura porque Colombia es un país religioso, que aunque hay libertad de culto, sigue siendo religioso, entonces siempre el hombre va a tener cierto poder.
65	**Estudiante 9**	Como ya lo había dicho, la mujer tal como cuenta el libro, ella no tenía poder en la sociedad y su voz no era influyente y era orientada y manejada siempre por el hombre, una mujer en ese tiempo dependía del hombre y de lo que él hacía, y también pues, la mujer se veía como un símbolo, solamente servía para cuidar la casa y los hijos, pero en el transcurso de los años ella ha ido ascendiendo en cuanto a su poder y condición a la sociedad, hasta llegar a alcanzar una igualdad con el hombre
70	**Estudiante 9**	Pues, por ejemplo, las mujeres candidatas a la presidencia, que hay que tener en cuenta que las mujeres primero solamente se pudieron ejercer el derecho al voto en el año 1954, y que en el año 1958, ellas pudieron comenzar a postularse y a ser elegidas para representaciones políticas. Por ejemplo, la primera mujer candidata como tal, a la presidencia de la República de Colombia fue María Eugenia Rojas de Moreno, la segunda mujer que se lanzó a la presidencia como candidata fue María Eugenia Sanín en el año 1998 y por primera vez en el 2010 se lanzaron tres candidatas a la presidencia, ellas fueron: Martha Lucía Ramírez, Aida Abella y Clara López, pero finalmente ninguna llegó.
71	**Estudiante 4**	Respecto a lo que ha dicho mi compañero, se ve que desde el liberalismo político, el sostenimiento de la libertad individual, más el progreso tecnológico del capitalismo, se da la libertad que empieza tener la mujer y que al final en el siglo IXX, se empieza a dejar de darle tanta importancia a lo que es el tema de la virginidad y el tema de que la mujer llegue a ser un prototipo de ella, que solo podía ser una ama de casa, solo se tenía que dedicar a su marido y a sus hijos, no podía y no tenía el tiempo, por decirlo así, y ya cuando empiezan a surgir estos movimientos, **ésta empieza a adquirir más poder sobre sí misma**. Por otra parte con respecto a lo que

		dice que las mujeres candidatas a la presidencia […] pues en Colombia, lo que yo he podido percibir, es que incluyendo a las mujeres de este país. Porque es que uno no imagina que una mujer va a poder como la capacidad de poder dirigir a un país, o que no pueda ser tratado, que no tiene como la misma fuerza en la mano que tienen un hombre, ni experiencia también. Digamos, eso en cuanto a Colombia porque ya se puede ver que en Brasil que se tiene a una presidenta mujer, entonces es increíble como el mismo país en el que nosotros vivimos se da todavía que una mujer no es capaz de poder dirigir a un país, que no tiene las mismas características como las de un candidato hombre
81	**Estudiante 11**	Hoy en día hay muchas mujeres que se dejan influenciar por el machismo, como podemos ver, pues aunque no lo crean cuando uno, un hombre, digamos por cultura tiene que pagar los recibos, tiene que pagar como los alquileres, está viendo una especie de machismo, debido a que se está dando a entender que la mujer es como débil y no puede llegar a suplir esas necesidades, y pues en la sociedad actual podemos ver que hay algunas mujeres que les gusta esta clase de machismo y como lo dijo Pipe, es como una especie **de machismo camuflado.**

Durante la intervención (Nº101), la E8 hace un contraste muy detallado sobre las implicaciones sociales de la reputación, y trae como ejemplo el caso de la prostituta del pueblo que tenía buena aceptabilidad en la figura masculina, pues nadie la rechazaba ni la juzgaba por su comportamiento, mientras que Ángela Vicario si fue señalada por no estar *pura* en su noche de bodas. También se establece un punto muy importante en esta intervención sobre la concepción religiosa del hombre y la mujer, esta confrontación le permite referir que los estamentos religiosos de alguna manera han fomentado esta noción de machismo.

También establece que la concepción de machismo todavía está presente en nuestra sociedad, especialmente en algunas entidades como el ejército, pues "todavía obliga a los hombres a prestar servicio militar o que paguen la libreta". Y afirma que esta forma de pensamiento se va a encontrar siempre en nuestra sociedad porque "Colombia es un país religioso". Este tipo de pensamiento crítico se impone durante esta intervención, permitiéndole a la estudiante establecer una forma o modo de pensamiento basado en ciertos estándares que son inherentes a la estructura de su crianza cristiana. Pero también le permite tomar distancia de sus propios principios y

creencias, y va enriqueciendo su visión del mundo con el propósito de llegar a conclusiones y asumir posturas objetivas.

En la intervención Nº65, la estudiante E9, plantea su postura desde el poder que tiene la mujer en la sociedad, y realiza un contraste con respecto a la época que recrea el libro, pues en dicha época, la mujer no tenía poder, no tenía una voz influyente, era manejada por el hombre y su única "utilidad" en la sociedad es la de cuidar la casa y criar a los hijos, sin embargo, poco a poco, con el pasar de años, la mujer ha ido ganando terreno en las esferas de poder, e incluso ha logrado alcanzar un grado de igualdad con respecto al hombre.

Más adelante, en la intervención Nº70, el mismo E9 argumenta sobre la relación que hay entre la figura de autoridad femenina en la sociedad a través de los años. Esta referencia da cuenta de un proceso de exhaustiva consulta por parte del estudiante, pues menciona qué época la mujer ha ejercido el derecho al voto (1954) y el año en que empezaron a postularse y a ser elegidas en cargos políticos (1958). Advierte también que frente a este progreso, hasta ahora ninguna ha llegado a ser presidente. Esta intervención permite evaluar la validez de la información constatándola con las fuentes de consulta y además distingue la diversidad de voces (Ducrot, 1990) que han sido convocadas o silenciadas a través de los años. Aquí el estudiante toma conciencia de los conocimientos sugeridos en el libro y los confronta no solo con su perspectiva sino con la realidad (Mendoza Fillola, 2001).

De acuerdo con el modelo de lectura que propone Cassany dentro de las *Veintidós técnicas de lectura* (Nº17 y 19), "elaborar opiniones personales requiere tiempo. Aceptando o refutando cada parte del texto, podemos construir un punto de vista personal. Leer críticamente es también reaccionar ante los discursos de los otros" (p.137). En la intervención Nº 71, E4 establece, en primera medida la referencia al comentario del compañero (E9 durante la intervención Nº70); en este punto, E4 logra identificar la modalidad desde el punto de vista de su compañero con respecto a la vinculación de la mujer como figura de autoridad en la sociedad, además adopta una posición personal, al mencionar –desde el plano político- las ideologías que han influenciado a la sociedad del siglo XX, hace referencia también a la virginidad y la legitimación de la mujer por parte del hombre y refiere un ejemplo sobre otro país que tiene a una mujer como máxima

autoridad. Este posicionamiento permite evaluar la práctica comunicativa a partir del sesgo ideológico, tomando distancia de los enunciados literarios y enfocándose en las implicaciones discusivas del papel de la mujer en sociedad.

De acuerdo con estos dos segmentos de intervención, los estudiantes situaron sus perspectivas de interpretación, entre ellas: la importancia de la mujer en la sociedad, la legitimación de la mujer por parte del hombre, la figura de autoridad de la mujer en sociedad y tas formas de machismo que se refieren a la estructura de crianza que tuvieron tanto los personajes femeninos como masculinos.

Con respecto a la intervención Nº 81, se observa cómo desde la posición de este estudiante E11, el concepto de machismo obedece a los sistemas de crianza que imperan en una sociedad de cualquier época. En este punto, E11 utiliza una referencia sobre el libro diciendo que los hermanos Vicario fueron criados para ser *hombres*, y las hermanas fueron criadas para *casarse*. Posteriormente, hace una interesante reflexión sobre las tensiones sociales a las que se ve enfrentado como hombre (al pagar la cuenta), este análisis permite dilucidar que desde siempre la lectura se ha convertido en una herramienta de acceso al mundo moderno, por lo cual le abre un panorama de subjetividad hacia el descubrimiento de nuevos mundos y le permite comprenderse y resignificarse en él.

7.2.3.2 Categoría de análisis

3.2 Conciencia de la situacionalidad del lector

De acuerdo con el modelo de lectura que propone Cassany, en esta categoría se reconocen los significados plurales que tiene un discurso, es decir, se validan las diferentes interpretaciones que hacen los lectores. Este proceso implicó que los lectores críticos no se conformaran con una única lectura, sino que retornaban al texto enriqueciéndose con cada nuevo abordaje.

En este punto, se da el cierre de la discusión. Y es el escenario propicio para que los estudiantes planteen sus interpretaciones, aquí los lectores críticos saben que el significado no aparece de

inmediato, pues ha requerido un proceso arduo para establecer con certeza su propia interpretación. De esta categoría se deriva el siguiente descriptor:

Descriptor de las formas de interpretación de los conocimientos sugeridos

Las intervenciones que se expondrán a continuación, permiten establecer los efectos variados que causó la lectura de *Crónica de una Muerte anunciada* en los estudiantes, es decir, se identificaron y analizaron la pluralidad de interpretaciones que surgieron después de la lectura de la obra. En cada una de las intervenciones anteriores se pueden observar que muchas de sus expresiones están cargadas de sentido y de implicaciones discursivas; dando cuenta, no solo de un exhaustivo análisis, sino que, en su mayoría, lograron asumir una postura frente a los sucesos narrados por García Márquez, vinculando su realidad actual y los conflictos sociales que la enmarcan.

Durante los últimos minutos del debate, una de las estudiantes planteó una postura alrededor de la muerte del protagonista. Esta postura se toma como ejemplo porque permite establecer y visualizar los logros alcanzados sobre las formas de leer críticamente una obra literaria. Este tipo de intervención, que no resulta siendo otra cosa más que un discurso, se convierte en un dispositivo efectivo de socialización que se puede usar para reproducir ideologías, las cuales son entendidas como conceptos que abarcan una dimensión tanto social como subjetiva.

Tabla 24.Formas de interpretación de los conocimientos sugeridos

116	**ESTUDIANTE 6**	Aquí nos podemos dar cuenta que a pesar de que la mujer no cumple un papel tan importante en esta sociedad, ella misma fue la que provocó una muerte
119	**ESTUDIANTE 6**	Ella es la (autora) intelectual (del crimen)
177	**ESTUDIANTE 4**	Considero que la verdadera causa de la muerte de Santiago Nasar es inconclusa, y por eso hay que pensar que **es la ideología planteada en la sociedad**, La sociedad tenía en un **pedestal a la honra, la virginidad y la familia.** Pues

		no podría machar su apellido y la única manera en que se manchaba era porque una de sus hijas perdía la virginidad antes del matrimonio, entonces, en vez de ponerse a pensar de que alguien es el culpable, **por qué no pensamos que una ideología es la que tiene la culpabilidad.**

En la intervención Nº116, la estudiante E6, reflexiona sobre la importancia que tiene la mujer, dado que durante toda la discusión se ha expresado que no tiene ni voz ni voto, es decir que no cumple un papel importante, sin embargo, es una mujer quien pronuncia el nombre de Santiago Nasar y desencadena la muerte del personaje. Y en la intervención Nº119, afirma que ella es la autora intelectual, como consecuencia, la mujer tiene un poder soterrado y por tanto una implicación muy fuerte en la sociedad.

En la intervención Nº177, se ve como la estudiante expresa que la "verdadera" causa de la muerte de Santiago Nasar es "inconclusa" y que hay que pensar que la ideología planteada por la sociedad es la culpable, ya que en aquella época y en aquella cultura, la honra la tenían en "un pedestal", es decir que era de suma importancia dentro del sistema de valores y creencias en el pueblo ser virgen y que quien no lo fuera, estaba "manchando el apellido de su familia" es por eso que refiere que no hay una persona culpable, sino la ideología de aquellas personas en el pueblo, dado que algunos justifican el asesinato por esta causa.

7.2.4 A MODO DE SÍNTESIS

Como se mencionó en el apartado anterior, este modelo de lectura propuesto por Cassany (2006), propone tres dimensiones según se relacionen con el autor, el género discursivo o el lector y sus interpretaciones, En ellas se permite dilucidar sobre los referentes para interpretar, comprender y generar teorías que contribuyan al desarrollo de la lectura crítica.

> Detrás del texto hay siempre un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento de la historia. El texto surge de su imaginario, de su mundo, de su

> comunidad, de su mirada sobre la realidad, sesgada, parcial, personal, por definición (p.115).

Este ejercicio permitió no solo confrontar, sino también explorar el contexto de partida de la obra, lo que sabían y desconocían del autor y qué concepción tenía de él. En las tres unidades de análisis los discursos que tuvieron lugar dentro del escenario del debate: los valores, los sistemas de crianza, las estructuras de pensamiento y la cosmovisión, se pusieron en evidencia a partir de la construcción ideológica que realizaron los estudiantes, otorgándole al discurso su mayor poder y eficacia simbólica, dado que el significado de las vivencias humanas es determinado por las interacciones sociales, que, en últimas, son actos comunicativos acaecidos en el mundo simbólico del lenguaje (Van Dijk, 2000).

En cada una de las confrontaciones interactivas, se observó que no solo iban construyendo significado y sentido a la obra leída, sino que las defendían sus posicionamientos, tratando de legitimarla discursivamente, asumiendo así una interpretación particular de la lectura. En suma, las interacciones discursivas permitieron la expresión directa y explicita de las ideologías construidas por de cada lector

7.2.4.1 Esquema de síntesis de la unidad de análisis 1

Se analizaron los propósitos e intereses en el entramado social y el reconocimiento de todos los contenidos que están incluidos o excluidos en el discurso. Detectaron posicionamientos respecto a cualquier aspecto ideológico.

A continuación se presenta la tabla que resume el análisis de la unidad uno, con las categorías y los respectivos descriptores.

Tabla 25. Resumen de la Unidad de análisis 1 con categorías y descriptores. Fuente de elaboración propia

1. SITUAR EL TEXTO EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE PARTIDA		
Posicionamiento	**Categorías**	**Descriptores**
Se refiere al propósito e intereses en el entramado social. Reconocimiento de todos los contenidos que están incluidos o excluidos en el discurso. Detectar posicionamientos respecto a cualquier aspecto ideológico.	**1.1 Construcción de conocimiento y verdad**	✓ Sistemas de creencias y valores: virginidad
		✓ Representaciones culturales: machismo
		✓ Religión y fe
		✓ Formas de pensamiento: representaciones sociales- La Muerte admitida a partir del código de honor y honra
	1.2 Posicionamientos con respecto a los mecanismos de poder y resistencia	✓ Formas de dominación- poderes microscópicos 1. Género 2. Etnia 3. Económico 4. Familiar
		✓ Estereotipos y legitimación de la mujer.
		✓ Resistencia al poder

7.2.4.2 Esquema de Síntesis de la unidad de análisis 2

Se identificaron las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas, referencias y la caracterización de la voz del autor: el registro, los usos lingüísticos particulares, etc. A continuación se presenta un resumen de la segunda unidad, con las categorías de análisis y los descriptores de la intervención.

Tabla 26. Resumen de la Unidad de análisis 2 con categorías y descriptores

2. IDENTIFICACIÓN DE LAS MODALIDADES DISCURSIVAS		
Posicionamiento	**Categorías**	**Descriptores**
Identificación de las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas, referencias y la caracterización de la voz del autor: el registro, los usos lingüísticos particulares, etc.	**2.1 Identificación de las voces invitadas y silenciadas**	✓ Ironías, ambigüedades y contradicciones como estrategias discursivas elaboradas
		✓ Imágenes construidas entre el autor, el lector y el discurso.

7.2.4.3 Esquema de Síntesis de la unidad de análisis 3

El lector realiza interpretaciones ideológicas, establece relaciones y toma conciencia de los conocimientos sugeridos y los confronta. Se identifica o toma distancia con respecto al autor del texto, su identidad e ideología. A continuación se presenta un resumen de la segunda unidad, con las categorías de análisis y los descriptores de la intervención.

Tabla 27. Resumen de la categoría 3. Evaluación de la solidez de los argumentos y valoración de los efectos que causa el discurso en la comunidad. Fuente de elaboración propia

3. EVALUACIÓN DE LA SOLIDEZ DE LOS ARGUMENTOS Y VALORACIÓN DE LOS EFECTOS QUE CAUSA EL DISCURSO EN LA COMUNIDAD		
Posicionamiento	**Categorías**	**Descriptores**
El lector realiza interpretaciones ideológicas, establece relaciones y toma	**3.1 Relaciones que construye el lector con su realidad sociocultural**	✓ Relación diacrónica con respecto a las representaciones culturales

conciencia de los conocimientos sugeridos y los confronta. Se identifica o toma distancia con respecto al autor del texto, su identidad e ideología	**3.2 Conciencia de la situacionalidad del lector**	✓ Formas de interpretación de los conocimientos sugeridos

8. RESULTADOS

En este apartado se presentarán los resultados interpretativos de la intervención pedagógica a partir del modelo de lectura crítica que hace parte del enfoque sociocultural (Cassany: 2006; 2010) y se describirán los principales hallazgos encontrados en cada una de las categorías analizadas. Por lo tanto se esbozará el grado de acercamiento que tuvieron los estudiantes sobre la construcción del proceso de lectura crítica; aquí se tuvieron en cuenta principalmente, todas aquellas intervenciones que se realizaron bajo el escenario del debate y las actividades previas desarrolladas en las sesiones de la SD como construcción de las posturas conclusivas evidenciadas.

Durante el recorrido de esta experiencia significativa, es preciso establecer que los estudiantes lograron acercar sus prácticas de lectura en un sentido más crítico, dado que enseñar y aprender a leer críticamente es una construcción que se va tejiendo con infinitas redes estructuradas desde el propósito mismo de la enseñanza.

Al considerar todos los elementos conceptuales y metodológicos durante el proceso de lectura, es posible establecer que estos facilitaron los alcances en los estudiantes. Para instaurar este modo de leer fue necesario, dar lugar al discurso narrativo, y sobre todo, al diseño metodológico de la SD, dada la densidad y extensión de la lectura. En este sentido, fue necesario también vincular lecturas de profundización y de relación con los códigos morales actuales, y sobre estos textos también se evidenciaron avances significativos en sus modos de leer lo implícito o lo ideologizado; estos aspectos permitieron salir de las ingenuidades de la denotación y la lectura literal. Por esta razón, se afirma que sobre estas bases se construyó esta modalidad de lectura.

.

8.1 De la construcción de conocimiento y verdad

De acuerdo con los ámbitos de *verdad* y *conocimiento* (Foucault, 1999) que se establecieron durante el análisis, los estudiantes lograron ubicar discursivamente, todas las opiniones y saberes enmarcados en la sociedad de la época. Entienden que las consideraciones sobre las

representaciones sociales que rigen a una sociedad, no son de libre elección, sino que están condicionadas a los sistemas que imperan a través de las prácticas sociales en las que ha participado. Y que por tanto, dichas concepciones (*verdades*), varían de acuerdo con la época o el contexto determinado. Entre dichas consideraciones, los estudiantes hicieron énfasis significativamente sobre las representaciones sociales alrededor de: *la virginidad, el machismo, las implicaciones de la fe y la religión en la sociedad y los códigos de honor y honra como justificación del crimen*.

8.1.1 Posicionamiento sobre la virginidad

Tan cómo se evidencia en el análisis de esta categoría, los estudiantes seleccionaron como punto de discusión *La virginidad* de Ángela Vicario y las implicaciones con respecto a la muerte. Por tanto, Estos estudiantes asumen que *la virginidad* es aquello que moviliza toda la trama de la historia. Aunque sus interpretaciones fueron personales y subjetivas, los significados se ubicaron en las interpretaciones individuales de cada uno. Para llegar a este punto, los estudiantes – lectores han afinado sus procesos de lectura en relación con la inducción, la deducción y la inferencia. Y contrastaron el valor que tiene la virginidad en la historia y las transformaciones con respecto a cómo se valora en la actualidad.

Además, lograron detectar el uso particular sobre la idea del *machismo,* atribuyendo el sentido de la interpretación a los sistemas de crianza que imperan en una sociedad de cualquier época. En este punto, utilizaron diversos recursos como: las citas del libro y los textos de actualidad vinculados con la lectura. Frente a las referencias sobre el libro, identificaron las particularidades de las expresiones del narrador para darle matiz a los personajes; entre ellos, se destacan las expresiones referidas a los roles de hombre y mujer "los hermanos Vicario fueron criados para ser *hombres*, y las hermanas fueron criadas para *casarse*". Posteriormente, reflexiona, socava y se confronta con su propia realidad, -la de hombre y mujer en la sociedad-. Frente a esto, hace significativas reflexiones sobre las tensiones sociales a las que se ven enfrentados socialmente en la actualidad; entre ellas está la del compromiso (para el hombre) de comportarse como un caballero (por ejemplo al pagar la cuenta). Y la mujer con comportamientos sociales esperados (por ejemplo que se comporte como una dama).

De este modo, los alcances de esta categoría permiten identificar como los estudiantes sitúan el texto en el contexto sociocultural de partida y se aproximan a la lectura como una herramienta de acceso al mundo moderno, por lo cual les abre un panorama de subjetividad hacia el descubrimiento de nuevos mundos, permitiéndoles comprenderse y resignificarse en él.

8.2 De los posicionamientos con respecto a los mecanismos de poder y resistencia

Las instancias de poder están definidas por Foucault (1999, citado en Cassany 2006), como aquello que se ejerce a través del *conocimiento.* En la esfera social de *Crónica de una muerte anunciada* existen figuras que *ejercen* y que *padecen* el poder; en este sentido, los constructos sociales que fueron identificados por los estudiantes, parten desde la concepción de hombre (machismo) y de mujer (sumisa, virgen). Cada una de estas instancias, esta mediada por las creencias religiosas, los códigos honor y honra que legitiman y refuerzan la imagen tanto del hombre como de la mujer.

8.2.1 posicionamiento discursivo sobre las formas de dominación

De acuerdo con las intervenciones de los estudiantes, las relaciones de poder, son también formas de dominación. Entre estas consideraciones, lograron privilegiar las formas de dominación con respecto al género, la etnia, el económico y el familiar que se ejercen a través del discurso y que atraviesan, caracterizan y constituyen el cuerpo social; en un primer acercamiento de la lectura, ellos no lograron percibir los subpoderes que cohabitaban en la obra. Pues solamente percibieron los poderes ejercidos mediante las instituciones como la iglesia, el gobierno y demás. Pero poco a poco fueron descubriendo otras instancias de poder, a nivel soterrado y oculto.

Estas relaciones de poder estuvieron vinculadas a la interpretación subjetiva de cada uno y advierte los vacíos en el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, con que se lee un texto.

Pero una vez identificaron y asociaron las instancias de poder, establecieron también los mecanismos y las representaciones de la resistencia, generando así, una gran tensión que surge con la valoración de la otra mujer en el pueblo: la prostituta.

8.2.2 La resistencia al poder y el ideal de la mujer

Otro punto de tensión y de gran incidencia fue el ideal de la mujer. En primera instancia, los estudiantes encontraron que la imagen de mujer se configura con Ángela Vicario y las mujeres de su familia, pues estas habían sido criadas para casarse (García Marquez, 1994), posteriormente, de ahí que discutieran sobre las consideraciones de una "buena mujer". Este punto, permitió establecer los niveles de interpretación sociocultural con que están vinculando sus prácticas de lectura, pues cada uno se posicionó con respecto a la forma como esa concepción ha sido inculcada. Luego establecieron las implicaciones sociales de no ser "una buena mujer" dado los condicionamientos sociales y aquí se establecieron las formas de resistencia al poder.

Según ellos, si el orden social establece que una mujer debe ser sumisa y llegar virgen hasta el matrimonio, quien no lo haga, está resistiendo esa concepción, esa forma de dominación. Es por esto que mencionaron a dos personajes desde este análisis. Una fue con respecto a María Alejandrina Cervantes quien era la prostituta del pueblo y aun así, gozaba de aceptación entre los hombres e incluso de algunas mujeres. Y la otra, Ángela Vicario (fue desvirgada antes del matrimonio).

Con respecto a esta posición, se estableció que ambas mujeres no siguieron los esquemas sociales y por tanto, se enfrentaron a destinos particulares. Frente a esta discusión, establecieron dos relaciones de interpretación. El primero en relación con la doble moral del pueblo, Ángela fue marginada, mientras que María Alejandrina Cervantes no lo fue. El segundo es que, independientemente de la mirada que se tenga con respecto a la resistencia. Siempre estará vinculada con la sexualidad, el placer y el matrimonio: Ángela sobre la deshonra y María Alejandrina sobre el adulterio.

En definitiva, esta discusión no solo llevó a los estudiantes a reflexionar sobre la posición de la mujer y la configuración con respecto al orden social establecido, sino que permitió considerar las implicaciones de los cambios que ha tenido la mujer en distintas instancias de participación; desde la época en que se sitúa la obra, hasta la actualidad, especialmente en aspectos políticos.

8.3 De la Identificación de las voces invitadas y silenciadas

Con respecto a los alcances de este nivel de análisis supone que la mayoría de los estudiantes comprendieron los diversos modos de interpretación alrededor de la obra, consideraron los diversos significados que el texto escondía, discutieron reflexivamente acerca de las implicaciones de las temáticas abordadas, suscitaron opiniones contrarias y asumieron posturas frente a lo leído.

En este sentido, como resultado del análisis de la identificación de las voces invitadas y silenciadas, los estudiantes comprendieron el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen en los discursos que de la obra, a partir de tres aspectos:

- La imagen respecto al lector
- El humor mordaz y sus implicaciones
- Crítica a las leyes morales obsoletas

8.3.1 La imagen respecto al lector

La imagen respecto al lector corresponde con la construcción del juego discursivo que propone el autor del texto. En este caso, desde el género literario, la voz que enuncia y construye los enunciados se ubica desde el ámbito policial, es decir, que intenta descifrar un enigma: ¿Qué ocurrió y por qué ocurrió? En ese sentido, los lectores se sitúan como lectores investigadores o detectives, pues deben ir analizando, retomando, comprobando o descartando las hipótesis que surjan; por lo tanto, a medida que avanza en la lectura y en la interpretación de significados,

también va participando en dicho juego, siguiéndolas pistas y realizando la ruta del entramado discursivo que se propone la obra.

Una de los primeros elementos detectados por los estudiantes fueron las ambigüedades y contradicciones que suscitaba la lectura, incluso desde el estado del clima. Sin embargo, todos habitantes del pueblo estuvieron de acuerdo con los motivos y razones que llevaron a los hermanos Vicario a asesinar a Santiago Nasar. Estos planteamientos le permiten al lector considerar y validar sus propias interpretaciones permitiéndole que sea él quien establezca lo que es fiable o no.

8.3.2 El humor mordaz y sus implicaciones

Uno de los recursos lingüísticos con los que habían estado familiarizado los estudiantes correspondía al uso de metáforas, ironías y eufemismos; sin embargo, no fue fácil detectarlas en la lectura del texto, durante el desarrollo de las sesiones, y de manera limitada, algunos alcanzaron a hacerlo durante el análisis. Para cumplir con este propósito que enmarca Cassany, tuvieron contante orientación por parte de la docente, a través de preguntas que sugerían dicho análisis. Este fue indiscutiblemente, uno de los aspectos que no surgieron con la lectura subjetiva, sino que se propició a través de la búsqueda de dichos elementos.

Esta orientación estuvo basada en una serie de interrogantes como: "¿la muerte fue anunciada para quiénes? ¿Quién desconocía las eventualidades del crimen?" Con esto se esperaba que los estudiantes entendieran que el autor propone en sentido irónico, que la muerte fue anunciada para todos, menos para Santiago Nasar; todos sabían que lo iban a matar, menos él. Otro cuestionamiento resulta de la interpretación de sueños de Placida Linero, que era certera y eficaz, pero no interpretó el sueño de su hijo. Entre oras orientaciones.

8.3.3 Crítica a las leyes morales obsoletas

La lectura crítica consiste en cuestionar el conocimiento recibido y la experiencia inmediata (Horkheimer, 1974), con el objetivo de analizar, a través del discurso, cómo las clases dominantes ejercen su poder para mantener un orden social especifico (Fairclough, 2003). En este sentido, los estudiantes alcanzaron significativamente a comprender la forma como están constituidos los sesgos ideológicos, las relaciones de poder y la complejidad del entramado social. Como consecuencia reflexionaron y cuestionaron, no solo las representaciones culturales que rigen las leyes morales de la obra, sino que confrontaron dichas representaciones en una época distinta y establecieron que con el pasar del tiempo, las valoraciones éticas y morales evolucionan y se transforman, porque las relaciones de poder así lo exigen.

En este sentido, determinaron, por ejemplo, que con la reconciliación de Ángela Vicario y Bayardo San Román se demuestra que el problema no consistía en que ella llegara o no virgen al matrimonio, sino que el verdadero problema era que lo hiciera en ese contexto social en que sucedieron los hechos. De esta manera se determina que la muerte de Santiago estaba regida por los principios y las ideologías que dominaban a esa sociedad, y que seguramente, en otro contexto o en otra época, él no hubiese muerto y seguramente nadie hubiese legitimado las razones del crimen

8.4 De las relaciones que construye el lector con su realidad sociocultural

En este modelo, el lector y el autor no son sujetos aislados, puesto que cada uno actúa desde su comunidad sociocultural y desarrolla una función social. Tanto el autor como el lector tienen propósitos sociales específicos. En efecto, el lector logra leer *la ideología*, pues reconoce los intereses del autor: “volví a este pueblo tratando de recomponer…” y en ese sentido es quien junta las piezas y las organiza de acuerdo con su orientación sociocultural. De este modo, leer es una práctica que implica conocer el mundo social y cultural que rodea tanto al autor como al lector.

Es así como las diversas interpretaciones que se construyeron a partir del análisis sociocultural de lector, implicó analizar las formas actuales en que se configura el machismo, en este sentido, ellos plantean que todavía está muy nuestra sociedad, especialmente en algunas entidades como el ejército, en la medida en que obligan a los hombres a prestar servicio militar; también evaluaron las formas en que actualmente se expresa el machismo y como es aceptado por muchas mujeres, por ejemplo, cuando el hombre se ve comprometido a pagar la cuenta o tener algún gesto de "caballerosidad" también son formas de validar el machismo; pese a esto, la mujer ha ido ganando terreno a nivel social y político, pues las en la actualidad es un poco más libre sobre su sexualidad y puede ocupar cargos de autoridad en el estado. Este posicionamiento permite evaluar la práctica comunicativa a partir del sesgo ideológico, tomando distancia de los enunciados literarios y enfocándose en las implicaciones discusivas del papel del hombre y la mujer en la sociedad.

En suma, leer críticamente es una práctica social que varía de acuerdo con en el contexto y en el uso, por lo tanto, se constituyen para el lector como un símbolos de poder y una herramienta para transmitir y construir la ideología, para ejercer el poder y para consolidar o rebatir la dominación de un grupo social sobre otro o de una cultura a otra.

8.5 De la conciencia de la situacionalidad del lector

Como se ha dicho, las relaciones que construye el lector se sitúan desde su realidad sociocultural, es decir, desde su ideología. Por lo tanto, bajo esta mirada se establecieron los alcances de la conciencia de la situacionalidad del lector y se plantearon los constructos históricos, políticos, sociales y económicos de las valoraciones discursivas y se revelaron las representaciones de las identidades culturales como producto de significados, con base en ciertas creencias y valores, es decir, en modelos cultuales de dichas ideologías.

De este modo se precisa que, previo a la discusión final, la mayoría de los estudiantes pretenden explicar las percepciones que tienen sobre la muerte de Santiago Nasar tratando de desentrañar la trama que rodea las implicaciones de los códigos morales como el honor y la honra, la pérdida de la virginidad de Ángela Vicario y el concepto de machismo que se vincula a las formas de

pensamiento de aquella sociedad y de la nuestra. Entre ellos esta: el sistema de creencias y valores, que de alguna manera no solo abarca culturalmente el comportamiento de las personas en el pueblo, sino que también incluye aspectos religiosos o espirituales, atribuyendo casi que directamente la culpabilidad a este sistema de creencias.

Por otro lado está la culpa colectiva-muerte por presión social. En este punto comienza a configurarse la idea para los estudiantes sobre lo "público", asignando la causa de la tragedia a un crimen colectivo, popular, dado que todo el pueblo tenía conocimiento, habían sido avisados de muchas maneras sobre lo que iba a suceder, pero "nadie se preguntó si Santiago Nasar estaba avisado, porque a todos les pareció imposible que no lo estuviera" (García Márquez 1994, p. 23). La deshonra de Ángela en la noche de bodas, el aviso de muerte de Santiago, la consumación del crimen en la entrada de su casa, el velorio y la autopsia, pasaron a formar parte del colectivo, porque en última instancia: "todo lo que ocurrió a partir de entonces fue del dominio público" (García Marquez, 1994, p. 23).

Dentro de este marco de análisis, los estudiantes lograron percibir que los discursos no surgen de la nada, siempre hay alguien detrás. Por esa razón, el lector crítico hace énfasis en la duda, la sospecha y la perspicacia. Dicha perspicacia es lo que le permite darse cuenta de cuándo una omisión por parte del autor es fundamental para entender el conjunto, o cuándo una expresión tiene un sentido y un significado particular. Por esa razón, los estudiantes lograron avances significativos en sus prácticas de lectura, donde todo el ejercicio de reflexión les permitió identificar lo que hay *tras las líneas* del universo del universo de CMA.

9. A MODO DE REFLEXIÓN SOBRE LAS CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS DE ESTA INVESTIGACIÓN

En este apartado se expondrán todas consideraciones pedagógicas que involucró la aplicación del modelo de lectura sociocultural propuesto por Cassany (2006). También se ponen de manifiesto las implicaciones al alrededor de la *didáctica* (Chevallard, 1991) en cuanto a las adaptaciones realizadas de los saberes, con el fin de que el conocimiento teórico se transformara en conocimiento a enseñar y finalmente, en conocimiento enseñado

> Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que lo harán apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma un objeto de saber en uno de enseñanza, es denominado la transposición didáctica […] (p.46)

En la investigación, el proceso reflexivo sobre los saberes enseñados se fueron adaptando según las formas de interpretación de cada estudiante y los objetivos propuestos en este trabajo. Como consecuencia, la planeación, el diseño e implementación del modelo de lectura de Cassany (2006), hasta el análisis de las categorías sugeridas en esta investigación se conciben como objetos de enseñanza y por lo tanto, el carácter del docente investigador, implicó establecer los términos con respecto a la distancia y cercanía sobre estas prácticas.

Es así como la concepción de lectura que se discute a lo largo de la investigación, gira en torno a la concepción *sociocultural* que propone Cassany (2006). Por esta razón, es preciso enmarcar las perspectivas desde todos los análisis y las tensiones que subyacen a los estudios de la Didáctica de la Lengua, donde se expone que la educación actual enfrenta retos que parten del desarrollo teórico y que provienen de superar las prácticas para la enseñanza de la lectura, llevando a cabo formas alternativas en las prácticas pedagógicas.

9.1 Del rol del docente investigador

Después de un proceso de investigación en el aula se entiende que trasformar las prácticas pedagógicas no es una tarea fácil para un docente investigador, pues asumir una mirada reflexiva sobre el proceso de enseñanza que esta implementado, tomando distancia, incluso, de su propia experiencia pedagógica, cuestionándose constantemente sobre la planeación de actividades en relación con los objetivos que se pretenden alcanzar, asumir el reto de retomar distintas perspectivas teóricas y configurarlas en procesos de enseñanza, despertando el interés de los estudiantes, y con la visión clara sobre la capacidad intelectual y discursiva de ellos, implica una mirada crítica sobre los discursos que se llevan y se ejercen en el aula. Por esta razón, se hace necesario reflexionar sobre las experiencias pedagógicas que implica esta tarea.

En primer lugar, se entiende que la relación que se ha construido en el aula con los estudiantes esta mediada por el vínculo afectivo y de autoridad. Pues en este punto de la investigación, era el segundo año lectivo que se enseñaban en este grupo, esto incidió mucho en la preparación y planeación de actividades, pues como docente, ya conocía, no solo los gustos e intereses de los estudiantes, sino que también, sus formas de aprender y en alguna medida, sus prácticas de lectura. Por esa razón, la experiencia docente resultó determinante para el proceso de investigación. De acuerdo con Vargas (2013), la incidencia del rol de docente investigador "se trata de un proceso de recuperación de la propia historia, de los deseos, de las dificultades".

> En definitiva, mis intereses académicos, mis simpatías y creencias políticas en relación con la educación también han incidido en mi concepción de la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. Este hecho ha sido relevante en la recopilación de los datos y ha condicionado el enfoque de la investigación (p.316)

Por lo tanto, los intereses académicos y los discursos mediados por el vínculo con los estudiantes incidieron en la modelación de estrategias didácticas con el grupo, pero también constituyó un reto significativo, saber en qué momento se debía tomar distancia con respecto a la empatía en la articulación de saberes, conocimiento de la realidad escolar, del contexto, del sentido, para diferenciar opiniones y las acciones, para develar el poder del discurso y las estrategias que posibilitaron el desarrollo de la enseñanza de la lectura crítica.

9.2 Del rol del docente como educador

El docente como educador y formador no se limita a transmitir o entregar conocimientos determinados y estáticos sino, más bien, es el que tiene la capacidad de crear una situación pedagógica específica, en la que los estudiantes aprendan significativamente, a través los discursos propios, de los otros y de los que imperan en su entorno, y además logre tomar conciencia de las condiciones sociales que lo rodean, con el propósito de transformarlas.

De acuerdo con Camps (2001): "el docente es uno de los primeros sujetos discursivos pues, cuando establece una comunicación pedagógica con los estudiantes, toma conciencia de los usos orales y escritos del lenguaje, convirtiéndose en un punto de referencia para aquellos". Esta mirada le exige al docente la selección minuciosa y adecuada de las estrategias que le permitan articular las orientaciones teóricas y los conocimientos lingüísticos y literarios con los pedagógicos y didácticos.

Es por esta razón que esta investigación tiene un carácter sociocultural, por lo tanto, la mirada de la docente sobre la concepción de las prácticas de enseñanza siempre involucraron la presencia de un "otro" a quien referirse, a quien involucrar incluso en los momentos en que las acciones son realizadas por un sujeto aislado Litwin (1997). De este modo, se estableció como propósito fundamental, la formación de estudiantes como lectores críticos.

Para cumplir con esta tarea, se destacan los rasgos desde el perfil del docente (como investigador y formador en los procesos de enseñanza); el primero de ellos es el dominio desde el campo de la literatura, la Literacidad crítica y otros estudios lingüísticos; el segundo es la capacidad de diseñar e implementar nuevos paradigmas de lectura a sus prácticas de enseñanza, propiciando espacios de encuentro entre la el lector, autor y texto; y por último, entiende y valora el universo cultural de los estudiantes, identificando las formas en que ellos interpretan y le dan sentido a los textos que leen.

9.3 De la resignificación de las prácticas de enseñanza

Desde el enfoque sociocultural de la lectura que sugiere esta investigación, se propone una mirada contextualizada al contrato didáctico de Chevallard (1998), en el cual se le da lugar a la participación de sujetos que aprenden para enseñar, sujetos que aprenden y enseñan a otros sujetos y objetos de estudio que se enseñan y que se aprenden; por esa razón se propone una resignificación de los elementos didácticos, no con el fin de darle un nuevo significado, sino más bien de ampliar la mirada hacia los elementos socioculturales que surgieron durante la intervención pedagógica y la interacción.

Según Cassany (1999ª citado por Vargas, 2013), desde la perspectiva sociocultural el desarrollo humano no es solamente un asunto visto como un acto de maduración biológica, sino que concibe otra perspectiva, aborda una nueva mirada que se enriquece y amplía a través de la apropiación individual y del dominio de la herencia cultural que se encuentra en la actividad y en la interacción con los demás (Wells, 2000). Según Vargas (2013), esta interacción es el eje sobre el que giran los procesos psicológicos superiores que se ponen en juego en la composición (Cassany, 1999a).

De acuerdo con Vargas (2013) en el aula hay diversos conflictos que surgen entre estudiantes y docentes con relación a la lectura y a la escritura, estos conflictos van más allá del aprendizaje y las habilidades discursivas, sino a los aspectos que tienen que ver con la identidad, la epistemología y el poder. Dicho de otra manera, los procesos de lectura se relacionan también con el sentido de pertenencia a la comunidad en la que los estudiantes viven, con las maneras de construir conocimiento y con las valoraciones diferenciadas que se relacionan con las diversas formas de lectura y escritura que se ponen en juego en nuestra sociedad (Zavala y Córdova, 2010).

Es por esta razón que Vargas (2013) afirma que desde un enfoque sociocultural y crítico es necesario ubicar el aprendizaje desde las comunidades de práctica

> La mejor manera de pensar sobre el aprendizaje es situarlo usando el término *comunidades de práctica*. Una paradoja que acompaña al aprendizaje es que ocurre en forma simultánea, y es necesario para el acceso a las *comunidades de práctica*. Como afirman Lave y Wenger (1991), los aprendices se mueven de una participación periférica legítima a la experticia o participación central en la medida en que aprenden. En la mayoría de las comunidades de práctica, el aprendizaje está constituido por este movimiento donde las identidades se manifiestan en las relaciones entre las personas y su lugar y participación en estas comunidades. (p. 140)

Esta noción de comunidades de práctica es uno de los aspectos más importantes al momento de reflexionar sobre los procesos de enseñanza, dado que las intenciones de un estudiante al aprender y de un docente al enseñar, implica una relación dialéctica dentro de una comunidad sociocultural.

9.4 De las Configuraciones didácticas como práctica social

En este marco de reflexiones, la configuración didáctica se reconoce como práctica social, histórica y contextualmente situada, y se hace visible la determinación que en ésta tienen las condiciones particulares del docente, la manera como concibe su quehacer, su formación y sus trayectorias como ser humano. Litwin (1997) quien define las *configuraciones didácticas* como las maneras particulares que el docente propone para favorecer los procesos de aprendizaje, con la intención de enseñar, de aportar a la comprensión y a la construcción de conocimiento.

Como el punto de partida desde la didáctica de la lengua es establecer las formas de interacción entre los componentes que integran el sistema didáctico (docente, estudiante y objeto de estudio) (Camps, 2004) (Rincón Bonilla, 2006), entonces se analizaron, en primer lugar, las sesiones en las que se evidencia con mayor frecuencia estas interacciones. En esta revisión, se iba estableciendo el tipo de interacción y las intervenciones argumentativas. De acuerdo con esta orientación, las actividades propuestas en la Secuencia Didáctica de esta investigación, se caracterizaron por:

1. Tener un propósito de enseñanza (propósito didáctico).
2. Ocuparse de un objeto de saber (disciplina/lenguaje).
3. Ser de carácter colectivo (social).
4. Estar compuesta por acciones que tengan una conexión coherente y se organicen en una secuencia progresiva.
5. Conducir a un producto académico que manifiesta la conquista del propósito de enseñanza.

9.5 De los retos de la escuela sobre la enseñanza de la lectura crítica

Los retos que asume la enseñanza de la lectura crítica apuntan a desarrollar la capacidad de adaptar la lectura al contexto de acuerdo con unas intenciones y circunstancias específicas, distinguir las diferencias textuales, identificar las ideologías, contrastar fuentes, tomar posición frente a lo que se lee, construir interpretaciones sociales y dialógicas, y hacer construcciones discursivas propias a partir de lo leído. Por lo tanto, el papel de la escuela es muy importante, pues debe propiciar que el estudiante desarrolle dichas competencias a través de una guía y un acompañamiento efectivo.

En este orden de ideas para que los estudiantes lleguen a alcanzar dichas competencias, la escuela debe estar comprometida y dispuesta a asumir ese reto e involucrar -no solo desde los planes de estudio, sino desde la mirada que tienen sobre la educación y la importancia de la formación en lectura- los cambios y las transformaciones en los educadores actuales y en la formación docente, a partir de la disposición de los recursos necesarios para que los docentes transformen sus prácticas.

Imagen. Muestra de la intervención pedagógica.

Imagen. Muestra de la participación de los estudiantes durante la argumentación oral. .

CONCLUSIÓN

Leer la ideología desde el paradigma sociocultural (Cassany, 2006) constituye un desafío para las prácticas imperantes de la educación en Colombia, porque implica que la visión de la interpretación se sitúe en el reconocimiento del lector que construye significado y sentido a partir de las intenciones, los valores y los posicionamientos discursivos. Por esta razón, el objeto de estudio en esta investigación se convierte en una herramienta fundamental para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico (Horkheimer, 1974), permitiéndole al estudiante pensar por sí mismo, reflexionando sobre lo que lee y escucha lo que piensa, asumiendo una postura crítica y autónoma sobre su proceso de aprendizaje. De esta manera, logra diferenciar la validez de la información que circula en los medios, evaluando objetivamente los modos de dominación que movilizan a las sociedades.

En este sentido, el aporte de este estudio está dado por la aplicación del modelo de lectura que propone Cassany (2006), el cual permitió configurar las prácticas de la enseñanza de la lectura desde el reconocimiento del poder que domina la esfera social a través de los discursos (Foucault, 1999) y se constituyen como un elemento fundamental para las construcciones de conocimiento y verdad (saberes y creencias), para las formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar, leer y escribir, que son aceptadas por grupos específicos de personas, en función de determinados roles; de este modo, los estudiantes se apropiaron de los discursos que encarnan las formas de estar en el mundo y que caracteriza los modelos de vida (Gee, 2005).

Leer la ideología de un texto literario como *Crónica de una muerte anunciada* conlleva al reconocimiento del *D*iscurso como un producto social, una realidad ficcional que construye el autor para valorar o y evaluar todas las connotaciones que reflejan un orden social establecido. El primer reto que se asumió con los estudiantes fue la apropiación del discurso narrativo (aunque no hizo parte de esta investigación), pues era necesario que ellos reconocieran desde qué lugar se ubica el narrador para entender cómo plantea los juegos discursivos (Barthes, 1977) (Mendoza

Fillola, 2001). Por lo tanto, tomar todos los elementos narrativos y ubicarlos en prácticas sociales, permitió una gran apropiación de este concepto.

Aunque todas las discusiones orales y las intervenciones que emergieron del debate permitieron resolver el *porqué* del asesinato de Santiago Nasar; los verdaderos alcances y acercamientos hacia la lectura crítica evidenciaron el reflejo de las condiciones en las que se encuentra nuestra sociedad actual, porque cada uno de los momentos en el relato sirvieron para ser confrontados sobre el comportamiento de las personas en la sociedad, la concepción de la guerra, las políticas de gobierno, los códigos de honor y honra, el concepto de machismo, y los cambios sobre las concepciones éticas y morales que ha tenido el concepto de virginidad a lo lago de la historia de nuestra sociedad. Todas las discusiones que giraron en torno a estos conceptos, lograron llevarlos a entender que las razones de la muerte son producto de la aceptación de ciertos códigos morales en el pueblo, así la culpa es colectiva, y esa misma culpabilidad que se ve reflejada en nuestra sociedad cuando socialmente son justificadas y admitidas ciertas muertes y cómo los medios de comunicación son participes de estas situaciones. En esta medida, los estudiantes logran apreciar realidades de una obra y entender *qué* hay y tras ella y *quién* está tras ella, es el resultado de un ejercicio dedicado a la formación de lectura crítica (Gee, 2005) (Cassany, 2006).

El lector- estudiante generalmente no parte de una motivación leer y mucho menos de manera crítica, pues el ejercicio de reflexión, interpretación y evaluación supone algo tedioso para ellos. Muchos acudían a la lectura del código, otros intentaron comprender y relacionar elementos locales del texto, limitándose, en ocasiones a reproducir casi de manera mecánica los elementos de composición narrativa. Sin embargo, un porcentaje considerable comenzó a *leer tras las líneas:* a leer la ideología. Este ejercicio resultó apasionante, pues les permitió ver el mundo de una manera diferente, fue abrir una ventana hacia su propia realidad. Por esta razón, el rol del docente es determinante para el mejoramiento de las prácticas de lectura en el aula y fuera de ella, ya que implica asumir una mirada reflexiva sobre el proceso de enseñanza, cuestionar y acepte el reto de revisar distintos paradigmas teóricos y configurarlos en procesos de enseñanza.

En este proceso de formación lectora se logró que los estudiantes se concibieran como lectores críticos de su realidad, y a su vez, con la difícil tarea de saberse defensor de los derechos y las

necesidades de su comunidad, por lo tanto se espera que sean libres pensadores, pero con cuidado de no caer en la idealización de sus convicciones, más bien, cuestionando y reflexionando constantemente sobre los discursos que imperan en el mundo.

"Detrás del texto hay siempre un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento de la historia. El texto surge de su imaginario, de su mundo, de su comunidad, de su mirada sobre la realidad, sesgada, parcial, personal, por definición".

Cassany, (2006. p.115).

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J. M. (1992). *Les textes. Types et prototypes.* Paris.

Althusser, L. ((2003)). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado.* . Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Alvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* . España: Morata.

Anijovich, R. (2007). *Una imtroducción en la enseñanza para la diversidad: aprender en aulas heterogéneas.* Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.

Asamblea Nacional para la Educación . (2007). *Plan decenal de educación 2006-2016.* Obtenido de http//www.plandecenal.edu.co

Bajtín, M. (1963). *Problemas de la poética de Dostoievski.* México: Fondo de Cultura económica.

Bajtin, M. (1982). *El problema delos géneros discursivos.* Siglo Veintiuno.

Barthes, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos.* Buenos Aires: Centro Editor de America.

Calsamiglia, H., & Tuson, A. (2002). *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso.* España: Editorial Ariel.

Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investogación en didáctica de la lengua. *Revista de Lenguaje Nº 32. Universidad del Valle*.

Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. En *Lectura y vida 26* (págs. 32-45). Argentina: Universidad de la Plata.

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

Cassany, D. (19 de Mayo de 2011). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet, y criticidad.* Obtenido de Universidad de Concepción. Chile. Catedra Unesco para la Lecturra y la Escritura.: http://www.2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf

Cassany, D. (5 de Julio de 2015). *Literacidad Crítica, leer y escribir la ideología.* Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia

Cassany, D., & Castellá, J. (2000). Aproximaciones a la literacidad.

Cassany, D., & Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad Crítica. *Perspectiva Florianópolis*, 353-374.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición Didáctica, Del saber sabio al saber enseñado.* Montevideo: Aiqué.

Chevallard, Y. (1998). *¿Qué es la transposicion didáctica?* Buenos Aires: Aique.

Colomer , T., & Camps, A. (1999). *Enseñar a leer, enseñar a comprender.* Madrid: Celeste.

Ducrot, O. (1990). Polifonía y argumentación: conferencias del seminario Teoría de la argumentación y Análisis del discurso. Cali: Universidad del Valle.

Fairclough, M. (2003). *Análisis del discurso: análisis textual para investigación social.* Londres: Routledg.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* Argentina: Fondo de Cultura Económica, S.A.

Focault, M. (1975). Diálogo sobre el poder. *Dialogue on Power»; conversación y debate informal con estudiantes. transcrita por Grant Kim a partir de una grabación efectuada en mayo de 1975 en la Founders Room del Pomone College, en Claremont* (págs. 4-22). Los Ángeles, Circabook: Circabook.

Focault, M. (junio de 2006). *Hacer vivir y dejar morir: la guerra como racismo, en Fin de siglo.* Obtenido de scielo.org.co.

Foucault, M. (1984.). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Bogotá: Bogotá:Siglo XXI.

Foucault, M. (1994). "No al sexo rey. Entrevista por Bernard Henry-Levy". En *Un diáligo sobre el poder y otras conversaciones.* Barcelona: Altaya.

Foucault, M. (1999). *Estrategias de Poder.* Barcelona : Paidós.

Freire, P. (1987). La Alfabetización como elemnto de formación de la ciudadania. En *Política y Edicación* (págs. p. 50-65). Mexico: Siglo XXI.

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Mexico: Siglo XXI.

Freire, P., & Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realdiad.* Barcelona: Paidos.

García Marquez, G. (1994). *Crónica de una muerte anunciada.* Bogotá: Norma.

Gee, J. P. (2005). *La ideologia de los discursos. Linguistica social y alfabetización.* Madrid: Morata.

Giroux, H. (2006). La escuela y la lucha por la ciudadania. En *Pedagogía Crítica de la época moderna.* Mexico: Siglo XXI. UNAM 1988.

Giroux, H. (2008). Teoría y resistencia en educación (Prólogo de Paulo Freire). Mexico: Siglo XXI. UNAM.

Hernandez, F., & P, C. y. (2006). *Metodología de la Investigación.* México: MCGraw-Hill Interamericana.

Horkheimer, M. (1974). *Teoría Crítica.* Buenos Aires: Amorrortu.

Ibañez, A. (12 de mayo de 2008). *Espéculo. Revista de estudios literarios.* Obtenido de Universidad complutense de Madrid: http://www.ucm.es/info/especulo/numero40/cronigm.html

ICFES. (s.f.). *El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación* . Bogotá.

Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores / productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada.* Chile: Ediciones pedagógicas chilenas.

La formación de lectores críticos desde el aula. (2008). *Iberoamericana de Educación N° 46.* , 89-105.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela.* Mexico: Fondo de cultura económica.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didàcticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidòs.

Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós.

Martin, G. (2014). Adiós al maestro. *Revista Semana*.

MEN. (1998). *Serie de lineamientos curriculares.* Bogotá.

MEN. (2009). Ley 1324 de 2009. Sistema de evaluación de resultados. *Congreso de la República de Colombia.* Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector.* La Mancha-Cuenca: Universidad de Castilla-.

Páez Martínez & Rondón Herrera (2014). La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. Kimpres Universidad de la Salle. Bogotá

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos.* Buenos Aires: Eudeba.

PEI Colegio, P. I. (archivo: 2016). Proyecto Educativo Institucional. Santiago de Cali.

Perez Abril, M., Roa, C. & Villegas, L. &. (2013). *Escribir las práctias: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Pineda Zapata, P. (2010). *La caracterización: una mirada enriquecidad de los niños.* Cali: Grupo Lenguaje, Cognición y educación Uversdiad del Valle.

Rincon. G. & Gil , J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académica en la Universidad del Valle. *Lenguaje*, 387-419.

Rincón. G. Martinez, C., Renza, A., & Arrieta , L. (2011). Narrar, exponer y argumentar en el aula. *Programa de mejoramiento de competencias docentes. Alcandía de Cali, Universidad del Valle*.

Rincón Bonilla, G. (2001). *Entretextos: mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Tesis doctoral.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Rincón Bonilla, G. (2006). *La didáctica de la lengua castellana: Reconceptualizaciones y retos actuales. En II CONGRESO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.* Mexico.

Sanchez , I., & Alvarez, N. (2001 . P 89). *El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En: Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos.* Cali: Artes Gráficas. Universidad del Valle.

Searle, J. (1994). *Actos de Habla. Ensayos sobre filosofia del lennguaje.* Barcelona: Planeta.

Shön, D. .. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* España: Paidós.

Silvestri, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En M. (. Martinez, *Aprendizaje de la argumentación razonada* (págs. 29-48). Cali: Universidad del Valle-Catedra Unesco para la lectura y la escritrua.

Silvestri, A. y. (1993). *Bajtin y Vigotsky: La organización semiótica de la conciencia.* Barcelona: Anthropos.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura.* Grao. Edición 11.

Street, B. (1984). Literacy in theory and practice. En B. Street, *Cambridge Studies in Oral and Literate Culture.* Nueva York: Cambridge University Press.

Street, B. V. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevps tiempos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 30, núm. 2.*

Tejada, H., & Vargas, A. (2007). Hacía una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje 35. Univalle,* 197-219.

Van Dijk, T. (1997). *El discurso como Interacción Social. Estudios del duscurso: introducción multidisciplinaria.* España: Gedisa.

Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos.*

Van Dijk, T. (2000). *El discurso. En Ideología. Una aproximación multidisciplinaria.* Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso.* Barcelona: Gredisa.

Van Dijk, T. (2000). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario.* Barcelona: Gredisa.

Vargas Franco (2013). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana.* Barcelona: Teisis doctoral: Universidad de Pompeu Fabra.

Vargas Franco (2015). *Escribir en la universidad (reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos).* Cali: Programa Editorial Univalle.

Vargas Franco (2015). *Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria?*. (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). Folios, (42), 139.160.

Vargas, Franco (2006). Retos de la lectura contemporánea. *Lenguaje Nº34*, 395.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Vygotski, L. S. (1931/2000). *Obras escogidas.* Madrid: L. Kuper, Traducción.

Zavala, V. (2002). Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peuanos. *Red para el desarrollo de las ciencias sociales*.

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. . *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 71-79.

ANEXOS

ANEXO 1.
ENCUESTAS

SOBRE EL PROCESO DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES

GRADO: _____ Edad: _____Sexo: _____

I.- Dentro del proceso de comprensión de textos existen diversos actividades que realizas que este proceso sea más efectivo. Enumera del número 1 al número 5 de acuerdo a la siguiente instrucción.

1.- Escribe el número 1 a la actividad más fácil hasta llegar al número 5 a la actividad más compleja o difícil para ti.

_____ a) identificas ideas principales.

_____ b) identificas la intención del autor.

_____ c) resumes el texto en una idea principal.

_____ d) identificas la estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión).

_____ e) conoces un amplio vocabulario.

_____ f) relaciona el significado de las palabras dentro de un contexto.

_____ g) identifica las voces que dialogan dentro de un texto

_____ h) identificas el tipo de texto

_____ i) distingues un hecho de una opinión.

_____ j) reconoce las temáticas sociales que se abordan en un texto.

_____k) identifica la postura de autor del texto dentro de la historia

LEER LA IDEOLOGÍA:

Una mirada desde el paradigma sociocultural de la lectura crítica de un texto literario, en el marco de una intervención pedagógica. El caso de *Crónica de una Muerte Anunciada* de Gabriel García Márquez.

ENCUESTA SOBRE LOS HÁBITOS Y LAS PRÁCTICAS DE LECTURA

GRADO: _____ Edad: _____Sexo: _____

Subraya la opción con la que más te identificas.

2.- ¿Con qué frecuencia acostumbras a entender los objetivos (generales/particulares) en un tema?

a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

3.- ¿Con qué frecuencia utilizas el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoces?

a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

4.- ¿Con qué frecuencia relacionas los conocimientos previos con las lecturas actuales?

a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

5- ¿Con qué frecuencia utilizas los conocimientos nuevos con tu vida diaria?

a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

6. ¿con qué frecuencia consultas sobre el pensamiento (ideología) del autor cuando lees un texto sobre él?

a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

7. ¿Sabes qué es lectura crítica? Si/no. Define:

8. Al leer un periódico o ver una noticia en la televisión. Con qué frecuencia se encuentra semejanza entre lo que se ve en estos medios y los que se puede encontrar en los libros que leíste.

a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

9. La literatura permite conocer la realidad social, política y económica en que vivimos

a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Totalmente en desacuerdo

10. ¿Qué clase de libros prefieres leer? (puedes seleccionar hasta 3 tipos de libro, enumerando del 1 al tres, siendo el 3 el que menos prefieres y el 1 el de mayor preferencia).

a. literatura de ciencia ficción b. literatura de fantasía c. Literatura realista

d. Literatura policiaca e. Literatura de terror

11. Escribe al frente de cada número el título del libro del género que prefieres, siendo 1 el de mayor preferencia:

12. cuantos libros he leído.

a. entre 1 y 3 libros. b. entre 4 y 8 libros c. entre 9 y 12 libros d. más de 13.

ANEXO 2.

ÁREA:	**Español y literatura**	**1.Actividad de clase n°**	**1,2**	**2.Sesión (clase)**	**1**	**3.Fecha:**
DOCENTE:	**Nazly Pilar Aponzá Franco**	**ESTUDIANTE:**				
FASE INTRODUCTORIA	**HACIA LA LECTURA CRÍTICA**				**Grado: 8° ____**	**N° lista: ___**

SESION 1: INTRODUCTORIA

HACIA LA LECTURA CRÍTICA

PROPÓSITO:
En esta sesión introductoria se explicará el contexto en el cual se enmarca la propuesta didáctica, de manera que los estudiantes comprendan lo que implica hacer una lectura crítica.

Actividad 1.
Lectura en voz alta por parte de la docente del cuento

"Celebración de la desconfianza"

El primer día de clase, el profesor trajo un frasco enorme:
- Esto está lleno de perfume --dijo a Miguel Brun y a los demás alumnos -. Quiero medir la percepción de cada uno de ustedes. A medida que vayan sintiendo el olor, levanten la mano.
Y destapó el frasco. Al ratito nomás, ya había dos manos levantadas.
Y luego cinco, diez, treinta, todas las manos levantadas.
-¿Me permite abrir la ventana, profesor? -suplicó una alumna, mareada de tanto olor a perfume, y varias voces le hicieron eco. El fuerte aroma, que pesaba en el aire, ya se había hecho insoportable para todos.
Entonces el profesor mostró el frasco a los alumnos, uno por uno. El frasco estaba lleno de agua.

Eduardo Galeano

Actividad 2.

PREGUNTAS PARA DISCUSIÓN:

¿Qué piensas del relato anterior?

¿Que opinión te merece el maestro? ¿Qué opinión te merecen los estudiantes?

¿Será que el docente tenía poderes mágicos o era algún tipo de ilusionista? ¿Qué tipo de poderes tendría?

¿Será que el agua tiene olores?

¿Qué composición tiene el agua y qué representa?

¿Qué composición tendrá un perfume y qué representa?

¿Cuántas veces nos han mostrado una realidad y hemos creído que es cierta solo por el hecho de quien la cuenta?

Pensemos en los comerciales de TV, en los noticieros, en los artículos de revistas, en los periódicos etc. ¿Será que nos han mostrado una realidad distinta a la que es?

La invitación es a que aprendamos a mirar el interior de cada frasco de perfume, que percibamos el olor que realmente tiene.

Como cierre se leerá la siguiente frase:

"La lengua manipula, la lengua distorsiona la realidad, y todavía más: la lengua crea la realidad. Es fascinante y a la vez asusta el hecho de saber que estamos ante el arma humana más fuerte y de apariencia más inofensiva"

Laia Pascal, en Tras las líneas: sobre la literatura contemporánea.

ANEXO 3.

ÁREA:	**Español y literatura**	**1.Actividad de clase n°**	**1,2,3,4**	**2.Sesión (clase)**	**2,3,4**	**3.Fecha:**
DOCENTE:	**Nazly Pilar Aponzá Franco**	**ESTUDIANTE:**				
FASE	**DESCUBRIENDO EL UNIVERSO DEL AUTOR**				**Grado: 8° ____**	**N° lista: ___**

DESCUBRIENDO EL UNIVERSO DEL AUTOR
CONSIGNA DE APRENDIZAJE

"Detrás del texto hay siempre un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento de la historia. El texto surge de su imaginario, de su mundo, de s u comunidad, de su mirada sobre la realidad, sesgada, parcial, personal, por definición".

Cassany (2006.p.115)

COMPETENCIA

Expone de manera oral y escrita la relación que existe entre la postura del autor de un texto literario y las diferentes situaciones comunicativas, sociales, políticas, históricas y culturales de su entorno, para comprender la visión del mundo que lo rodea.

PRIMERA FASE: EL UNIVERSO DEL AUTOR

En esta primera actividad exploraremos el universo que se teje alrededor del autor, entenderemos para qué y por qué escribe, cuál es su motivación y su intención.

Actividad 1. **SENSIBILIZACIÓN**

a. Cada estudiante deberá rescatar una palabra, frase o imagen que aparece dentro de un cofre (cada palabra, frase o imagen aparecerá en la biografía que leeremos del autor). Con esta actividad se creará un vínculo entre el lector y el escritor

b. Reflexión: ¿Qué me dice este elemento? ¿Cómo se vincula con mi vida? ¿Cómo se relaciona mi elemento con el del compañero?

Actividad 2. **INDAGACIÓN**

a. Menciona todo lo que crees saber sobre Gabriel Gracia Márquez

- ¿Cómo se valora en tu comunidad?
- ¿Cuál fue o es el impacto que tuvo en Colombia el reconocimiento del premio nobel?
- ¿Qué cuenta en su narrativa, sobre qué habla, qué intenta mostrar?
- ¿ Cuál ha sido su trayectoria, qué estudió, dónde trabajó, qué influencias tuvo
- ¿Cuál es la opinión personal que te merece este autor?

b. Observa los dos videos que te presento a continuación:
Preguntas de discusión después de visualizar los videos:

Video 1. Momento del recibimiento del premio nobel de literatura: https://www.youtube.com/watch?v=eO44jTf_xVI.

¿Qué se observa?,

¿Quién entrega el premio?

¿Qué sensaciones te produce el gesto de Gabriel Gracia Márquez en el momento de ser aplaudido?

¿Después de ver esta escena crees que el legado de García Márquez ha impactado en América Latina?

Video 2. Entrevista a diversos estudiantes sobre Gabo y su desconocimiento a propósito de su muerte: https://www.youtube.com/watch?v=kzfxYVVYr7w

¿Qué opinión te merecen estos estudiantes? ¿A qué se debe el desconocimiento de este autor?

¿Por qué no ha impactado en este grupo de edades?

ACTIVIDAD 3. CONOCIENDO A GABO

a. Realizamos la lectura grupal de la primera parte del artículo titulado: “Adiós al maestro” escrita por el biógrafo Gerald Martín y publicada en la revista Semana durante la conmemoración por la muerte de García Márquez.

b. **RINCONES DE TRABAJO** Esta es una actividad que se propone desde la pedagogía de aulas heterogéneas, la cual permite a estudiante el desarrollo autónomo del aprendizaje.

Criterios:

En diferentes rincones del salón estarán colgados los títulos de cada estación, las actividades a realizar el enfoque que cada estación tiene. Se perimirá un máximo de cuatro estudiantes por estación.

Estación 1.
ESTE SOY YO, ESTA ES MI VIDA

Estación 2.
ESCRITOR NACIENTE

Estación 3.
EL GRAN PREMIO

Estación 4.
TAN CERCA Y TAN LEJOS

Estación 5.
PRIMER IMPACTO

ACTIVIDADES EN CADA RINCON DE TRABAJO:

a. Realicen la lectura del artículo titulado: "Adiós al maestro" escrita por el biógrafo Gerald Martín y publicada en la revista Semana durante la conmemoración por la muerte de García Márquez. Luego resalta los aspectos más relevantes de su vida personal

b. Durante la lectura deberán encontrarle sentido a las palabras, frases o imágenes que cada integrante rescató ¿cómo se relacionan con la vida del autor?

c. Reflexionen en torno a los siguientes interrogantes: ¿Qué simboliza el objeto entregado? ¿Cómo se lee este elemento en su vida?

d. Realiza la reconstrucción de la vida de García Márquez, únicamente desde el aspecto personal. Pueden utilizar un esquema gráfico (línea del tiempo, novela gráfica, mapa mental etc.).

Actividad 4. NIVEL DE ACERCAMIENTO CON EL AUTOR

1. **En el siguiente cuadro deberás responder a cada uno de los interrogantes de acuerdo al nivel de acercamiento que tienes con el autor del plan lector: García Márquez.**

Interrogantes	Respuestas
a. ¿Cómo se valora en tu comunidad?	
b. ¿Cuál fue o es el impacto que tuvo en Colombia el reconocimiento del premio nobel?	
c. ¿Qué cuenta en su narrativa, sobre qué habla, qué intenta mostrar?	
d. ¿ Cuál ha sido su trayectoria, qué estudió, dónde trabajó, qué influencias tuvo	
e. ¿Cuál es la opinión personal que te merece este autor?	

ANEXO 4.

ÁREA:	**Español y literatura**	**1.Actividad de clase n°**	**5**	**2.Sesión (clase)**	**4**	**3.Fecha:**
DOCENTE:	**Nazly Pilar Aponzá Franco**	**ESTUDIANTE:**				
FASE	**RASTREAR LA SUBJETIVIDAD DEL AUTOR**				**Grado: 8° ____**	**N° lista: ___**

ACTIVIDAD 5. RASTREAR LA SUBJETIVIDAD DEL AUTOR

CONOCIENDO COMO PIENSA GABO

Propósito: reconocer la ideología, la identidad social, profesional y política de Gabriel García Márquez

ANALISIS DEL DISCRUSO "***LA SOLEDAD DE AMERICA LATINA*".** Utiliza la cita para sustentar tu respuesta.

1. ¿Cuál es la postura ideológica y política del autor?

_____
_____
_____
_____

2. ¿Qué problemáticas sociales denuncia en este discurso y cómo se puede rastrear en sus obras?

_____
_____
_____
_____

3. ¿Estás de acuerdo con su narrativa que denuncia los problemas sociales en Colombia?

_____
_____
_____
_____

4. De la problemática denunciada por Gabriel García Márquez en su discurso, identifica cuales siguen presente actualmente. ¿A qué crees que se debe?

_____
_____
_____
_____

5. ¿Qué se puede inferir del discurso?

_____
_____
_____
_____

6. ¿Qué nos dice de sí mismo el autor?

_____
_____
_____
_____

7. ¿Qué aspectos religiosos, políticos, educativos, sociales y culturales presupone?

_____
_____
_____
_____

ANEXO 5.

ÁREA:	**Español y literatura**	**1.Actividad de clase n°**	**5**	**2.Sesión (clase)**	**5**	**3.Fecha:**
DOCENTE:	**Nazly Pilar Aponzá Franco**	**ESTUDIANTE:**				
FASE	**LISTADO DE VOCES EN CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA**				**Grado: 8° ____**	**N° lista: ___**

LISTADO DE VOCES (POLIFONIA) EN CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA

ACTIVIDAD 6. A medida que avanzas en la lectura, completa el siguiente cuadro de análisis del uso e intención de las voces que se evidencian en la obra.

"Volví a este pueblo olvidado tratando de recomponer con tantas astillas dispersas el espejo roto de la memoria" (García Márquez 2012:11)						
1. TESTIMONIOS (palabra ajena)	2.ORAL	3.ESCRITO	4.Tipo de reconstrucción		5.APOYA EL PUNTO DE VISTA DEL NARRADOR	6.REFERENCIA (cita directa/página)
			Crimen	Recuerdos		

ESCRIBE TUS CONCLUSIONES SOBRE EL USO DE LA PALABRA AJENA DENTRO DE LA OBRA DE GARCÍA MARQUEZ (puedes utilizar el respaldo).

ANEXO 6.

ÁREA:	**Español y literatura**	**1.Actividad de clase n°**	**1.2.3.4.5**	**2.Sesión (clase)**	**14, 15**	**3.Fecha:**
DOCENTE:	**Nazly Pilar Aponzá Franco**	**ESTUDIANTE:**				
FASE	**EL PAPEL DE LA MUJER EN UNA SOCIEDAD MACHISTA**				**Grado: 8° ____**	**N° lista: ___**

EL PAPEL DE LA MUJER EN UNA SOCIEDAD MACHISTA

1. Vamos a identificar el papel que desempeña la mujer en la sociedad representada en la obra. A medida que avanzas en la lectura, rastrea los personajes femeninos de la historia completando el siguiente cuadro.

CUADRO DE ANÁLISIS DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA

Personajes femeninos	**A qué se dedica (profesión-oficio-qué saben hacer)**	**Posición frente al crimen**
Ángela Vicario		
Cleotilde Armenta		
María Alejandrina Cervantes		
Luisa Santiaga		
Prudencia Cotes		
Pura Vicario		
Placida Linero		

2. Luego de completar el cuadro, analiza las distintas representaciones de la figura femenina e identifica cuál es el ideal de la mujer en la obra. Puedes justificar esta respuesta con citas del libro.

3. ¿Qué comportamientos legitiman la imagen de la mujer ideal en esta sociedad, y cuáles la deslegitiman? (identificar los comportamientos que son socialmente aceptados o rechazados) ¿Qué sentido ideológico representa en la sociedad esta situación?

4. A qué se refiere la frase del epígrafe de la novela: “la caza de amor es de altanería”. Consulta en el contexto del siglo de oro las implicaciones de esta frase.

5. Escribe tu opinión frente al ideal de mujer que se refleja en la obra y compáralo con el ideal de mujer que tenemos hoy en día. ¿Cuáles son las incidencias políticas, sociales y económicas de esta problemática?

ANEXO 7.

TRANSCRIPCIÓN DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL

	Momentos	Audio Mp3 parte 1		Transcripción de interacciones

TRANSCRIPCIÓN DE AUDIO: ARGUMENTACIÓN ORAL TIPO DEBATE		
FECHA: **mayo 25 de 2016**	**INFORMANTES:** Estudiantes	**Nivel de escolaridad:** Grado 8°
Cantidad de estudiantes**: 22**	**Sesión: 22**	**ACTIVIDAD:**
Duración: 1:52:58		
Convenciones: manejo didáctico de clase, discurso narrativo, honra honor, machismo, ideal de la mujer discurso referido del punto de vista con cita del libro, discurso referido del punto de vista con problemática actual [no se entiende bien el audio] discurso referido al comentario del compañero culpa colectiva-muerte por presión social virginidad sistema de valores y creencias Cambio de momentos de discusión		

1	Introducción y presentación	(00:3 :29)	Profesora:	Vamos a poner en juego todas las temáticas sociales que se trabajan alrededor de la obra, si es necesario emplear el discurso narrativo en términos de narrador, espacio y tiempo, para justificar la presencia de alguna de las temáticas, se puede hacer; sin embargo el punto de análisis no va a radicar desde el análisis literario como tal, sino rastrear todos los elementos que giran alrededor de la obra. ¡Listo! Entonces acá están los temas que trabajamos, acá hay un error de digitación -virginidad-, esta honor y honra, esta muerte, la palabra ajena, la fatalidad, el machismo, el ideal de la mujer y la virginidad. En cada uno de estos temas que ya los abordamos en clase, están los subtemas en los que cada uno profundizó, por ejemplo en honor y honra esta la moral Vs. La religión y los cánones sociales, en muerte están los eufemismos, la culpabilidad, la pena de muerte en Colombia, muerte socialmente admitida, en la palabra ajena: polifonía discursiva, intertextualidad, dialogo con otros textos, el narrador y los puntos de vista, acá esta la fatalidad, desde lo que es el destino, el machismo Vs. Cortesía, el machismo en mujeres o los estereotipos de mujeres que hay en la obra, ideal de la mujer e imagen de la mujer en la literatura colombiana, el

				poder de la mujer desde el punto de vista de autoridad y la virginidad: valoración de la mujer, legitimidad de la imagen, presencia o ausencia de la sangre. ¡Listo! Entonces vamos a comenzar, yo voy a hacer el papel de moderador, solamente voy a hacer intervenciones si son estrictamente necesarias, solamente voy a moderar es el uso de la palabra ¿listo? Todos los puntos de vista van a salir de ustedes, todas las argumentaciones o refutaciones se van a propiciar desde ustedes, si hay un tema en el que están hilando mucho sobre él y no se llega a ninguna conclusión, hacemos una pausa, se toma nota sobre ese tema, en el que vamos a profundizar después, y en un segundo debate lo trabajaríamos. ¿Okey? Voy a nombrar un secretario, quien será la persona encargada de tomar nota, nuestra secretaria de siempre no está, que es Sara, entonces en reemplazo de ella queda Estudiante 7, ¿o quieres postularte? Listo, entonces Estudiante 2, Estudiante 2 queda como secretaria. Y vamos a tener a un observador, el observador también tiene que escribir (risas de Isabela Suarez), y el observador va a registrar todas las interacciones que se den alrededor de: interacciones de comportamiento, de posturas, de posicionamientos, cuando sea necesaria la intervención del docente, cuando hay que regular el uso de la palabra, quien se autorregula, quien necesita de la intervención del docente y demás ¿listo? ¿Alguien se quiere postular como observador? Igual, el observador debe hablar
2	Organización de las intervenciones y los roles	(3:30)	Estudiante: Estudiante 1	Yo
3		(3:31)	Profesora	¿Estudiante 1? Y el observador también debe hablar, debe tener participación dentro del debate, muy bien. Entonces tienen
4		(3:42)	Estudiante 2	¿Apunto todas las ideas?
5		(3:45)	Profesora	Sí, especialmente las ideas y los argumentos de esas ideas. ¡Muy bien! Entonces, vamos a comenzar con algo importante, y es con una frase que menciona el narrador dentro de la obra. Esa frase, aparece en la reconstrucción de los hechos que trabajamos. Léela por favor.
6	inicio			
7		(4:12)	Estudiante	"Volví a este pueblo olvidado, tratando de recomponer con tantas astillas dispersas, el espejo roto de la memoria".

8		(4:25)	Profesora	Resulta que en esa frase, el narrador ya nos está dando a nosotros un punto de vista, a qué va, el vuelve a ese pueblo con la intención de reconstruir con tantas astillas dispersas el espejo roto de la memoria. Es lo único que a él le interesa, ya las conjeturas, y las hipótesis, las conclusiones o la aceptación o no del crimen, eso va en nuestro papel como lectores. ¿Ya? Él se encarga de poner en juego todos estos elementos de reconstruir. La pregunta al final sería si se reconstruye o no. Sería la única pregunta que habría que hacerle al narrador. Entonces partiendo de ese hecho, comenzaríamos con el uso de la palabra ajena. ¿Listo? Frente a este proceso de la palabra ajena, vemos entonces que el discurso de Gabriel García Márquez, en la voz de este narrador, nos permite entretejer otras voces, y esas voces *refuerzan o niegan* la justificación del crimen que se ha cometido con Santiago Nasar, en ese sentido ¿Bajo qué premisa se justificaría el asesinato de Santiago Nasar?
9		(5:44)	Estudiante	(Comentan entre ellos, pero nadie hace uso de la palabra).
10		(5:49)	Profesora	¿Vuelvo a repetir la pregunta?
11		(5:53)	Profesora	Bajo qué premisa se justificaría el asesinato de Santiago Nasar?
12	Muerte por honor y honra	(5:55)	Estudiante-Estudiante 3	Bajo el ideal que tenían de la honra, del concepto, entonces, la mayoría de personas del pueblo no lo veían como un asesinato o un crimen, sino como algo que tenían que hacer los hermanos Vicario para defender la honra de su hermana
13	Muerte por presión social	(6:15)	Estuante Estudiante 4	[…y pues de la familia como tal, porque no era como tal que fuera solamente la hermana] sino que en el momento que la hermana perdía su virginidad antes de llegar al matrimonio quería decir que el nombre o el apellido por desgracia de toda la familia estaba manchado, por el simple hecho de que se veía como que, por un lado, los padres no educaron bien a sus hijos… o que no pudieron, por decir, no tuvieron buena mano con cada una de ellas Y por eso mismo fue que ellos mataron a Santiago Nasar, [porque, pues es ya más que todo por la educación que ya traían de la madre y debía llegar virgen al matrimonio y hacerse respetar en su honor y su dignidad como hombre de la

				sociedad...]
14	Crianza, honor y honra	(7:13)	Estudiante 5	Y también como decía lo de la educación, es como criaron a los hermanos Vicario y el concepto que esa familia tenía del honor y la honra era exactamente pues eso, defenderla a toda costa y los Vicario en el transcurso del libro, lo que yo vi, era que ellos no hicieron nada de lo que debían hacer para cumplir la honra, ellos antes hicieron como todo lo posible para tener público y que como evitaran esa muerte, pero así no se dio, al fin y al cabo lo mataron, por eso es que de ahí viene la frase de "ante Dios y ante los hombres somos inocentes"
15	Honor, honra y machismo, presión social	(8:03)	Estudiante 6	Yo tengo un comentario según lo que dijo Estudiante 3, que es que, -y pues Mariana- que gracias como a esa esta de la familia que se había manchado el honor de su hermana Ángela, se supone que los hombres por su papel varonil y como de fuerza, debían salir a responder por el resto de la familia, el padre de los Vicario se estaba quedando ciego, estaba viejo y débil y no podía cumplir esa función, entonces los hermanos tuvieron que salir a matar, por más de que ellos muy, muy dentro de sí, no querían hacerlo. Yo ahí puedo tomar de pronto frase, ehh, lo que dijo Clotilde Armenta, en la página 63. Que ella como esparcía el rumor de que se sabía que iban a matar a Santiago Nasar, para tratar de liberar a los muchachos, del compromiso que les había caído encima", y es lo que dice Estudiante 5, ellos deseaban como que alguien de todas las personas que sabían, trataran de intervenir, diciéndoles que de pronto quitar la vida por honor, no está correcto, pero ellos tuvieron que seguir adelante por las costumbres de la época.
16	Polifonia-intneción de los testimonios	(9:14)	Profesora	Bueno, allí surge otra pregunta bien interesante, ya sabemos que el texto es completamente polifónico o dialógico, la pregunta es ¿todos los testimonios que se recogen apoyan el mismo punto de vista? O ¿hay testimonios en contra? O ¿dónde puedo ver yo esa contrariedad dentro de los testimonios? que no solamente son orales sino también ¿qué? Escritos ¿cierto? como los sumarios, los informes y las cartas. -Estudiante 7-
17		(9:43)	Estudiante 7	[Pues como narrador seria, su mamá que es Prudencia Cotés, que ella...]

18		(9:48)	Profesora	¿La mamá de quién?
19	Honor y honra	(9:52)	Estudiante 7	[La mamá de los Vicario] [Que ella apoya lo que su hijo va a cobrar…. Y ella dice: "me lo imagino hijo, el honor no espera, todo mundo sabía"]
20		(10:04)	Profesora	Allí ella está apoyando…
21		(10:06)	Estudiante 7	[que lo maten]
22		(10:07)	Profesora	¡Exactamente!
23	Honor y honra	(10:09)	Estudiante 5	[Ehh, algo] es una pregunta que yo tengo hacia… del honor, y es que se supone que el honor se responde con venganza, pues en el tiempo que el autor escribió la historia, pero o sea, es la venganza hacia la persona que ya no tiene honor, no es la que quitó el honor, o sea, Santiago quitó el honor, si, bueno, pero la que ya no tiene honor es Ángela, y se supone que…
24		10:44	Profesora	Ángela y su familia
25	Ideal de la mujer Honor y honra		Estudiante Estudiante 5	Por eso, porque Ángela machó el nombre, el apellido de ellos, ellos tenían que era borrar a Ángela para que el apellido siguiera intacto, entonces ¿no entiendo porque fueron a matar a Santiago, si la que había manchado el nombre fue Ángela?
26		11:04	Estudiante 8	Porque… ¿puedo responder?
27		11:05	Profesora	Si
28	Religión y constitución.	11:06	Estudiante 8	Porque de esa forma redimían el honor de Ángela, al matar a Santiago Nasar. Yo quería, profe, yo quería añadir algo y era de acuerdo a lo que pudimos ver, el libro es publicado en 1981 y la constitución habla de los derechos fundamentales, el derecho a la vida es inviolable, pero ¿hasta qué parte este derecho es más fuerte que, invocando la protección de Dios, el nombre de

	Honor y honra			Dios, *fuente suprema de autoridad?* [Como dice la constitución] en que derecho es más, o sea, ¿cómo es posible poder violar el derecho a la vida por el honor? Cosa que todo el mundo siente que la religión permite. ¿Cuál es la línea delgada que hay entre la religión, la moral, que la constitución pone en este momento? **Entonces yo me ponía a pensar y la religión es más una tradición que una creencia o algo de fe, porque son modalidades y cosas que se (idea inconclusa).** Son actividades que se hacen solamente para cumplir requisitos, en este caso, y solamente podemos ver que los hermanos Vicario, ellos no querían hacerlo, definitivamente, no querían hacerlo, ehh, Pedro le dio de todo. Comenzó a orinar y le dolía demasiado de los nervios que tenía. Entonces, podemos ver que es más una tradición lo que se hacía, de pronto ni siquiera se estaba cumpliendo, o la honra, era un afán de la sociedad, y la justificación que ellos daban, que eran inocentes ante Dios, era algo falso, y podemos ver que se está usando un eufemismo al adornar la palabra con la honra.
29		(13:06)	Profesora	¿Al adornar qué palabra?
30	Honor y honra	(13:09)	Estudiante 8	¡Ah! ¡Eh! O sea que la honra, o sea que están adornando la muerte de Santiago Vicario con que estamos defendiendo la honra
31		(13:16)	Estudiantes	Murmullos{ Santiago Nasar}
32		(13:19)	Estudiante 8	Si Santiago Nasar, qué pena
33	Ideal de la mujer	(13:21)	Estudiante Estudiante 7	¡Ehh! Para responder la pregunta de Isa sería pues que en ese tiempo [no le daban tanta importancia como a la mujer y todo] le ponían más como atención a los actos del hombre, a lo que él hacía y a lo que él decía, entonces pues voy a decir algo que dice aquí: "hilo y aguja para las hembras, látigo y mula para el varón" ¿por qué? Porque las mujeres eran como [un acto de falda] como para el trabajo, todo, digamos ahí en ese caso que le quita la virginidad a Ángela, seria culpa de él porque él es el responsable de la honra que tiene ella, o sea, ella

				pudo haber dicho que no, pero pues él actuó también, entonces él hombre es como el principal, el cabeza de allí.
34		(14:07)	Profesora	De acuerdo a lo que tú dices Estudiante 7 entonces, el significado de cobrar el honor hacia él y no hacia ella tiene que ver con machismo ¿por qué?
35		(14:19) B (10:12)	Estudiante 7	¡Ehh! Porque ella no podía, o sea… ella
36		(14:24)	Profesora	¿Qué pasa con el ideal de la mujer que no puede ella asumir lo que hizo?
37	Ideal de la mujer	(14:29) B(10:28)	Estudiante 7	Era un objeto Ella era un objeto, solo un símbolo físico de belleza [y por su trabajo, aunque quisiera decir que no, ella no podía decirlo. Es algo personal y ella no quería hacerlo]
38		(14:49)	Estudiante 4 Borja	[Pues primero físicamente, quiero acordar un hecho del libro fue escrito en 1981 sin embargo él se basó con sus ideales y las ideologías que están desde antes, en el siglo XVII y XVIII. Que era donde se veía marcado tanto para ella como para todo el mundo, la importancia de la virginidad de la mujer.
39		B(11:30)	Profesora	¿No se entiende en el libro si fue o no de una violación?
40		B(11:33)	Estudiante 8	Se entiende que…
41		B(11:40)	Estudiante	Puedo aportar sobre eso
42		B(11:44)	Estudiante 4	No profe, es que no he terminado Por otra parte, lo que se dio a entender en el libro es que esto fue como una mentira para tratar de evitar el matrimonio entre Ángela y Bayardo, entonces el caso no es ninguna violación o no, sino que si es verdad lo que ella dijo
43	Ideal de la mujer	12:08	Estudiante 9	Pues para complementar lo de Estudiante 7, lo que pasa es que en aquella época la mujer no tenía ningún poder y pues la mujer era orientada y manejada siempre por el hombre

44	Machismo e Ideal de la mujer	12:23	Estudiante 3	Allí tiene mucho que ver el machismo y el ideal de la mujer en esa época, porque en el libro, también dice cuando Ángela se sienta con su madre y pues son su padre a hablar de que ella de verdad no quería el matrimonio con Bayardo san Román, pero prácticamente su madre la obliga y le dice que es su deber casarse con él porque es como uno de los mejores, como la mejor oferta, entonces así ella no quisiera, lo tenía que hacer, entonces también es como, ese, ella no tenía opción, era una obligación algo que ella tenía que cumplir
45	Honor y honra	13:00	Estudiante 6	A mí me gustaría enfocarme mucho en lo que dijo Mariana y referente pues también al comentario de Estudiante 7, porque nosotros como lector, lectores, el mero hecho de que el asesinado sea Santiago Nasar, automáticamente nos puede hacer pensar que él es el culpable de que Ángela no sea virgen; más en múltiples ocasiones se expresa, leo: "es algo que nunca se sabía aclarar quién fue, como y cunado el verdadero causante de su perjuicio, porque nadie creyó en realidad que hubiera sido Santiago Nasar", eso lo dice la página 96. Aparte Santiago pues tenía ya una relación sentimental, ya estaba involucrado con alguien y aparte también se presenta la hipótesis de que Ángela Vicario menciona el nombre de Santiago Nasar para proteger como a su amante secreto o a alguien más, pue sella nunca pensó que sus hermanos fueran capaces de arremeter contra él, porque eran como amigos de tragos y tenían una relación estrecha y allí es donde, o sea, yo vuelvo a sacar como lo del motivo de honor y honra que eso sobrepasó todas las relaciones como interpersonales entre los Vicario y Santiago y pues causó que este terminara asesinado. Entonces desde mi punto de vista es presuntamente inocente
46		14:30	Estudiante 8	Ehh, pues, de acuerdo a lo que se llevó a cabo en esto, yo pienso que después de la conversación que tiene con el narrador y que hay ciertas como referencias a que de pronto si está defendiendo a un amante o algo, entonces él va y le pregunta y ella le dice: "fue él, deja de darle vueltas primo, fue él". Entonces, y después más adelante habla de que ella comenzó a escribirle 17 años, cartas a su esposo, a Bayardo, cartas y él no le respondía, se sentía sola. Pero habla de que y también dice que ella manejó su albedrio como una mujer soltera e hizo lo mismo que antes de estar casada, porque su esposo no estaba, entonces lo más posible es que, no dice en el libro si ella de pronto tuvo un amante mientras su esposo no estaba, pero debe, …,o sea…, todo, por lo

				menos estoy de acuerdo con Gabriela, todo lleva a que si está defendiendo a alguien porque, uno lo defiende hasta el final, no hay un momento en que se redima o diga no, no era verdad ni nada. Sigue siendo después de tanto tiempo él le va y le pregunta: fue él y ya ha pasado tanto tiempo, 17 años y ella sigue mandándole cartas a su esposo, pero o sea, ahí va como, todo lleva a que ella está defendiendo a alguien, peor le escribe cartas a su esposo cada día durante 17 años, entonces, o sea, cual es la justificación para ella haber dicho Santiago Nasar, porque de igual manera ella no se quería casar y ya estaba casada
47		16:20	Estudiante 3	A mí me gustaría sustentar lo que dijo Gabriela, o sea, complementarle más, que es con una cita del libro en la página 39 "los hermanos le preguntan a la niña, le dijo temblando de rabia, dinos quien fue, entonces ella se demoró a penas el tiempo necesario para decir el nombre, lo buscó en las tinieblas y lo encontró a primera vista entre los tantos y tantos nombres confundibles de este mundo, y lo dejó clavado a la pared con su dardo certero, como una mariposa sin albedrio cuya sentencia estaba escrita desde siempre". Entonces no especifica como que ella lo dijo directo, sino que ella lo pensó, lo analizó, como si estuviera buscando a alguien al azar para decir ese nombre. Entonces por eso lo que dice Gabriela es muy cierto y también, tal vez pensó que por ser una persona adinerada, no lo iban a matar… y ya
48		17:12	Estudiante 10	Ehhh, de lo que dijo Estudiante 3, se puede llegar a evidenciar que pues, por cierta parte ella se llega, a poder ver que ella intentaba como cubrir a alguien, dado que lo dice como titubeando, pensándolo, o sea, se demora en decir que fue Santiago Nasar, por lo tanto, o sea, si hubiera sido él, ahí se hubieran puesto directamente o inmediatamente dijo Santiago Nasar, porque estaba segura, por otro lado, si hubiera dicho otro nombre, me imagino que la historia hubiera cambiado toda e igualmente hubieran matado a una sola persona
49		17:49	Estudiante 4	Bueno, como lo que ya ha dicho Estudiante 3, es importante, pues me gustaría aclarar que es increíble como aparece en el libro, como ya había dicho, como que nadie le podía creer que él haya sido el culpable de quitarle la virginidad a Ángela, sin embargo también es muy creíble, porque en el mismo libro aparece cuando él esta como, por decirlo así: asechando a la hija de la sirvienta que es Divina Flor. Que él en su momento la llega como a tocar y como a caricias y cosas así y de

				igual manera su madre le dice, o sea, conociendo ya cual fue su legado, como su padre, conociendo cuales eran la intenciones, como eran pues ehhh, y decía: "suéltala blanco, de esa agua no beberás mientras yo esté viva". Entonces a la vez es muy creíble que él podía ser y le quitó la virginidad, porque éste se trataba de llevar como a sus empleadas de trabajo a la cama
50	machismo	19:03	Estudiante 11	Eh, pues, según lo de las empleadas a la cama, eh, pues, era más que todo como una especie de tradición debido a que Victoria Guzmán, la cocinera, ella fue prácticamente como engañada y, por, el papá de Santiago Nasar y que a la vez es el papá de Divina Flor, porque estuve investigando que le escribían, como si tuviera un padre, el mismo padre de Santiago Nasar y pues hija de Victoria Guzmán al final; y pues estaba, al igual, destinada a la cama de Santiago Nasar y pues ahí se veía el tema de la virginidad, ehh, con el machismo, porque no tenía ninguna forma de escapar y pues igualmente seguía siendo como la sirvienta como lo fue su madre, entonces sería como un trompo, dando vueltas en el mismo lugar
51	machismo	20:13	Estudiante 1	Ehh, también podemos evidenciar como el machismo en la página 28 cuando dice: "son perfectas y voy a decir con frecuencia, cualquier hombre será feliz con ellas porque han sido criadas para sufrir". Entonces allí se ve mucho el machismo ya que un mujer perfecta en [en este siglo es una mujer destinada por ejemplo a la cama o a hacer los quehaceres de la casa]
52		20:37	Estudiante	¿De pronto se referían a ella no?
53	Ideal de la mujer	20:39	Profesora	Hablemos entonces, de cómo, cual es la imagen correcta que debe tener una mujer en la sociedad, según el libro, según la obra
54		20:50	Estudiante	Ehh, emm
55		20:51	Profesora	Stephany
56	Ideal de la mujer	20:52	Estudiante 12 **La mujer**	La mujer según el libro, debe tener unas características en las cuales ella debe ser una buena ama de casa, en la cual pueda hacer bien los quehaceres de la casa y que pueda cuidar bien a su marido, pueda cocinar, pueda hacer todo lo que el marido le pida, y además pueda ser una buena madre, que pueda dar

			cobra resignificacioin a partir de como la legitimase el hombre	vida a algún ser. Para que ella pueda tener un buen papel como mujer, tiene que ser una buena madre y buena esposa para que sea aceptada por la sociedad. Pero si era una mujer que no era casada y vivía una vida loca, por decirlo así, no iba a ser aceptada por la sociedad, porque iba a ser rechazada, porque no tenía ni hijos ni esposo. Ahí si se puede ver el machismo, porque era como si no tenías un hombre no eras nadie. Así es.
57	Ideal de La mujer	21:50	Profesora	Es decir que la imagen de la mujer esta…
58	Ideal de La mujer		Estudiante	Complementada
59	Ideal de La mujer	21:53	Profesora	Se legitima a partir de qué
60	Ideal de La mujer		Estudiante	De un hombre
61	Ideal de La mujer	21:57	Profesora	De la presencia de un hombre
62		22:00	Profesora	Jenny
63	Ideal de La mujer	22:00	Estudiante 6	Ah, y también quería complementar lo que dice Stephania, que tiene que ser sumisa, más que todo a lo que diga su esposo y a lo que diga la comunidad, si ella quiere ser algo o tiene planes en la vida, pero la comunidad no está de acuerdo, su esposo no está de acuerdo, o no se ve bien visto pues por la iglesia, es algo que también dominada mucho la vida de las mujeres en ese entonces, él no lo podía hacer, tomar decisiones por sí misma, entonces pues digamos que el ser sumisa.
64		22:30	Profesora	Estudiante 9

65	Ideal de La mujer	22:31	Estudiante 9	Eh, pues como ya lo había dicho, emm, la mujer como cuenta el libro debía ser y era, mm, como ella no tenía poder en la sociedad y su voz no era influyente y era orientada y maneada siempre por el hombre, una mujer en ese tiempo dependía del hombre y de lo que él hacía, y también pues, la mujer se veía como un símbolo, solamente servía para cuidar la casa y los hijos, pero en el transcurso de los años ella ha ido ascendiendo en cuanto a su poder y condición a la sociedad, hasta llegar a alcanzar una igualdad con el hombre
66		23:14	Profesora	¿Según lo que tú dices, hoy en día podemos hablar de igualdad de género?
67	Ideal de La mujer			Emm, en este momento no se puede hablar de una igualdad de género, pero cada vez la mujer va ascendiendo más en su posición social
68		23:30	Profesora	¿Cómo podemos mirar eso?
69		23:33	estudiante	¡Yo quiero, yo quiero!
70	Ideal de La mujer		Estudiante 9	Pues, por ejemplo, las mujeres candidatas a la presidencia, que hay que tener en cuenta que las mujeres primero solamente se pudieron ejercer el derecho al voto en el año 1954, y que en el año 1958, ellas pudieron comenzar a postularse y a ser elegidas para representaciones políticas. Por ejemplo, la primera mujer candidata como tal, a la presidencia de la República de Colombia fue María Eugenia Rojas de Moreno, la segunda mujer que se lanzó a la presidencia como candidata fue María Eugenia Sanín en el año 1998 y por primera vez en el 2010 se lanzaron tres candidatas a la presidencia, ellas fueron: Martha Lucía Ramírez, Aida Abella y Clara López, pero finalmente ninguna llegó
71	Ideal de La mujer	24:30	Estudiante 4	Ehh, respecto a lo que ha dicho Alejandro, se ve que desde el liberalismo político, el sostenimiento de la libertad individual, más el progreso tecnológico del capitalismo, eh desde ahí se empieza a dar la libertad que empieza tener la mujer y que al final en el siglo IXX, eh, se empieza a dejar de darle tanta importancia a lo que es el tema de la virginidad y el tema de que la mujer llegue a ser un prototipo de ella, que solo podía ser una ama de casa, solo se tenía que dedicar a su marido y a sus hijos, no podía y no tenía el tiempo, por

				decirlo así, y ya cuando empiezan a surgir estos movimientos, ésta empieza a adquirir más, eh, como poder sobre sí misma. Por otra parte con respecto a lo que dice Estudiante 9de que las mujeres candidatas a la presidencia [] pues en Colombia, lo que yo he podido percibir, es que incluyendo a las mujeres de este país. Porque es que uno no imagina que una mujer va a poder como la capacidad de poder dirigir a un país, o que no pueda ser tratado, que no tiene como la misma fuerza en la mano que tienen un hombre, ni experiencia también. Digamos, eso en cuanto a Colombia porque ya se puede ver que en Brasil que se tiene a una presidenta mujer, entonces es increíble como el mismo país en el que nosotros vivimos se da todavía que una mujer no es capaz de poder dirigir a un país, que no tiene las mismas características como las de un candidato hombre
				*
72		26:35	Docente	Listo. Estudiante 13
73		26:38	Estudiante 13	Bueno, ahí tengo una opinión sobre lo que dijo Mariana, es decir que a pesar de que los tiempos han pasado y han cambiado, el machismo se ha reducido en una fuerte cantidad, pero siempre se va a ver aunque sea de una forma camuflada, por ejemplo con que lo muchas mujeres no han podido ser presidentas ya que todavía sigue esa imagen de las mujeres de tiempos atrás y… y ya.
74		27:23	Docente	Mariana
75		27:25	Estudiante 14	(habla Estudiante 6 porque Mariana tienen disfonía) A Mariana le gustaría complementar la idea que dio Estephania sobre el modelo de la mujer, según la página 27, donde se habla de Purísima Vicario, quien es la mamá de Ángela Vicario, que había dio maestra de escuela hasta que se casó "para siempre" y pues fue un matrimonio arreglado, "en su aspecto manso y un tanto afligido, disimulaba muy bien muy bien el rigor de su carácter". Eh, por aspecto manso es como que siempre la mujer se distinguía por ser siempre calmada y no intervenir mucho en las decisiones como maritales o de su familia, todas las decisiones las tomaba el esposo.

76		28:10	Docente	Vamos a escuchar a Estudiante 15
77		28:18	Estudiante 15	[murmullo] que una mujer pensaba que no iba a manejar un país como lo podía manejar un hombre, pero pues para mí eso es como más psicológicamente que los hombres o las mismas mujeres les has dicho de generación en generación que otras mujeres no son iguales a los hombres, sabiendo que pues físicamente somos iguales
78		28:45	Susurro	Listo
79		28:47	Docente	Miremos entonces el estereotipo de mujer en el libro. Las mujeres que aprueban o están a favor de esos códigos sociales. Llamémoslo machismo y ¿será que hay mujeres que están en contra de eso? ¿O todas las mujeres se asumen ya como de esa sociedad? [quién habla]
80		29:10	Varios estudiantes	-Profe yo -yo lo tengo -profe pero…
81		29:15	Estudiante 11	Pues, hablando desde el libro, se puede eh, ver que cuando describe como criaron a los hermanos Vicario, dicen que los hermanos fueron criados para ser hombres y pues las hermanas se habían cridado para casarse y dice que ellas sabían bordar con bastidor, tejido a máquina, [rodillo] lavar y planchar, pues siempre refiriéndose a los quehaceres del hogar, emm y pues más que todo se veía como una especie de negocio porque que se veía en los matrimonios arreglados, como iba a ser el de, el de…, pues la hermana, el de Ángela Vicario y Bayardo, pues era practicante, fue un matrimonio por conveniencia. Eh. `pue se puede ver que hoy en día hay muchas mujeres que se dejan influenciar como por el machismo, como podemos ver, pues aunque no lo crean cuando uno un hombre, digamos por cultura tiene que pagar los recibos, tiene que pagar como los alquileres, está viendo una especie de machismo, debido a que se está dando a entender que la mujer es como débil y no puede llegar a suplir esas necesidades, y pues en la sociedad actual podemos ver que hay algunas mujeres que les gusta esta clase de machismo y como lo dijo Pipe, es como una especie de machismo camuflado.
82		31:0	Estudiante 8	Profe,

		5		Ay profe [expresiones que utiliza para querer participar]
83		31:10	docente	Emm, Estudiante 16, Campito,
84		31:20	Estudiante 16	Pues apoyando la opinión de Estudiante 11, desde casa, en pocas palabras el machismo se pone a prueba desde casa, las madres lo apoyan y les exigen a las mujeres hacer todo y son las encargadas de los quehaceres de casas, en cambio los hombres están hechos como hombres. Como decía Estudiante 11, en cambio las mujeres, eh pues con el libro, son puestas desde pequeñas, como dice en la parte de Divina Flor que están destinadas a la cama
85		32:09	profesora	¿Las mujeres desde pequeñas están destinadas a la cama?
86		32:10	Estudiante 16	Pues o sea, no (risas). Desde pequeñas las madres apoyan al machismo, enseñándoles desde la casa a que cuando grandes llegarán a virgen y cuando se casen estarán destinadas a la cama de un hombre.
87		32:31	estudiante	-Profe -profe Nazly
88		32:32	profesora	Gabriela
89		32:34	Estudiante 6	Ok. A mí me gustaría hablar de la pregunta que hiciste, lo de como si todas las mujeres estaban de acuerdo con eso y aquí Estefanía y yo tenemos comentarios o ideas opuestas. Mi punto de vista basándome en una frase que dice en el libro: "Halcón (hombre) que se atreve con garza (mujer) guerrera, peligros espera" eso aparece en la página 71. Yo lo veo como: hombre que se atreva con una mujer diferente a las demás, que no está de pronto a ser sometida y que como practique esa insurgencia ante la cultura impuesta en el pueblo. Ese hombre iba de pronto a ser víctima de una ridiculización social frente, pues a él. Yo tomo mucho como ejemplo, pues ahí fue como la "pequeña discordia" a María Alejandrina, como la madame o prostituta del pueblo. En sí, para mí fue muy extraño ver como minimizaban a Ángela, pues prácticamente a la nada, por el mero hecho de haber perdido su virginidad y al regazo de María Alejandrina lo colocan como algo apostólico y se expresa que nunca se había visto una mujer más elegante y tierna que ella. Entonces es como, yo lo veo del lado en el que se trata de sacar beneficio de ella, dado el hecho de que no puede

				ser más humillada, pero pues ella aun así ejerce su profesión y en ningún momento yo la percibí como [murmullo]. Si no le percibí yo, desde mi punto de vista que ella se sitiera de pronto mal con su profesión, simplemente la ejercía porque ella no se quedó como varada en el momento en el que de pronto el pueblo le puedo haber hecho lo que le hicieron a Ángela.
90		34:43	Profesora	Listo
91		34:50	Estudiante Gabriela	A Estefanía para que veas el contra profe
92		34:53	Estudiante Estudiante 12	Eh, de acuerdo al libro, Maria Alejandrina, de cierto modo, aprueba el machismo, porque ella está demostrando que puede satisfacer a un hombre y dándole la satisfacción a un hombre ella está aprobando el machismo, porque está siendo utilizada por el hombre como un objeto sexual. Entonces el prototipo de ella como mujer, sería como una prostituta cualquiera, pero la van a tomar como un regazo apostólico, simplemente porque de algún modo en una parte mencionan que la que le quitó la virginidad a casi toda la generación del narrador, de algún modo, ella fue la que los acogió a todos, siendo prostituta, satisfaciéndolos a todos sexualmente
93		35:43	profesora	Ahí, ojo que ahí estamos tocando dos temáticas distintas dentro de un mismo aspecto. Tenemos la presencia de una prostituta en un pueblo moralista ¿Cierto? En un pueblo que se mueve bajo ciertos códigos y plantea que la imagen de la mujer debe ser una sola y es la mujer hacendosa y sumisa que ya vimos ¿cierto? Que la mujer que no es así es relegada, pregunta ¿María Alejandrina es una mujer que tiene esposo? Es una mujer sola. ¿La pregunta sería ¿Por qué esta sola? Porque toma la decisión de quedarse sola o porque su profesión misma la obliga a estar sola. Entonces ahí hay que entrar a mirar dos aspectos: la presencia de esta prostituta en el pueblo que genera y nos permite ver esa doble moral que hay, cómo se castiga a una mujer que pierde la virginidad y como se alaba a otra mujer que se dedica a la prostitución. Y el segundo aspecto que hay que entrar a mirar es que ¿Ella es machista solamente por dejarse utilizar como objeto?

				¿O podría ser una mujer feminista y liberada por el hecho de decidir sobre su propio cuerpo o sobre su propia libertad?
94		37:08	Estudiante Estudiante 8	-Profe -Profe, yo quiero
95		37:09	Estudiante 6	Mi contra, o sea, ella, dices tú, que de pronto por su profesión, es que de cierta forma ella perdió la virginidad, aunque no lo mencionen, ella ya no tenía más opción, tal vez porque no tuvo un par de hermanos o una familia que saliera a defender su nombre, su honor, entonces, ya las personas donde ella caminara la iba a señalar, de pronto no iba a tener la oportunidad de tener un trabajo, de ver por sí misma. Tampoco iba a tener un esposo ya que nadie la deseaba, podemos ver la relación de Bayardo y ella. Eso más adelante se ve como reflejado gracias a su profesión también, y (yo iba a decir otra cosa), no pues si era eso.
96		37:56	Estudiante Estudiante 8	-Profe -Profe, por favor
97		38:02	profesora	Estudiante 1
98		38:03	Estudiante Estudiante 1	[Como dice aquí] por ejemplo en la página 12 y la 10, ya que cuando el padre de Santiago Nasar murió, él tuvo que dejar la escuela para encargarse de la hacienda llamada "El Divino Rostro" ya que la mamá solo se podía encargar de los quehaceres de la casa y de criar a los hijos, no podía hacer ciertas cosas, entonces pues se ve que desde muy niño, Santiago Nasar tuvo que salir a trabajar en la hacienda y heredó el ganado del padre y salió de la escuela porque la mamá no podía trabajar en la hacienda.
99		38:48	Estudiante Estudiante 9	Tengo una pregunta sobre la virginidad y honor y es por ejemplo, si María Alejandrina que era la dueña del prostíbulo y era prostituta, en fin, si ella esta trabajado como prostituta significa que no es virgen, eso significa que ella no tiene honor y su familia no tiene honor, entonces ¿Por qué si ella no tiene honor por ser prostituta, la ven como un símbolo sexual, pues no le dan el mismo trato que a una mujer que no es prostituta, pero ya está desvirgada?
100		39:37	Estudiante 4	Bueno, principalmente, quiero, por una parte, lo que había dicho Gabriela que nos tenemos que basar no en las probabilidades ni en "tal vez", que tal que los

				hombres no quieran estar con ella por esto y esto, sino, en lo que ya está planteado en el libro. Entonces basándome en lo que dijo Estudiante 9que es increíble como a esta mujer la ponen como en un pedestal y es increíble todo lo que ella hace y sinceramente, yo creo y considero conforme a todo lo que se ha leído en el libro, es que esta mujer se consideraba algo precioso, por decirlo así, ya que no continua con lo mismo de siempre a lo que ya estaba planteado en la sociedad y en el pueblo, sino que rompe esa tradición, sin importar cuales eran los comentarios, entonces, por una parte podría ser algo que los hombres lo veían como algo atractivo porque esta mujer deja de importarle lo que llegue a pensar la sociedad y aun así, sigue pues con su prostíbulo, sin importarle nada.
101		40:50	Estudiante 8	Profe, por favor. Bueno, de acuerdo a lo que han dicho sobre la prostituta, la prostituta tenía un título muy alto ante los hombres porque era cultura, que para ser hombres los padres llevaban a sus hijos a ser desvirgados, o no sé si tienen virginidad o no pero esa es la cultura. Entonces eso es la cultura no es tanto porque ella sea libre o no porque la mujer si no está casada, una prostituta, es porque ningún hombre la desea. Necesitaban una mujer que fuera sumisa y todo porque la quieren para esposa. Para ellos ya era otro juguete, y podría ser que ella se sintiera bien con lo que ella hacía, lo más posible es que no, ninguna mujer le gusta ser usada a ninguna a no ser que ella sí, no sabemos, pero ella lo más posible es que lo haya hecho por necesidad; porque ante una sociedad machista es una de las opciones para prosperar. Y, otra cosa de acuerdo a lo que había dicho Pipe sobre el camuflaje nosotros todavía podemos ver que aunque las mujeres hemos progresado mucho en título, en cosas, hay presidentas, hay muchas cosas siempre la religión y la cultura van a marcar algo así sea pequeño, siempre vamos a heredar algo de nuestros ancestros, algo de nuestros padres; y una muy buena frase es cuando ven un hombre muy bueno o algo dicen detrás de un hombre muy bueno hay siempre una mujer, porque la mujer tiene que estar detrás, porque no es al revés la frase, porque cuando hay una mujer muy buena atrás hay un hombre espectacular , no, es como si la mujer siempre fuera rebajada, siempre vemos indirectas iguales, las mismas indirectas; en el ejército, los hombres son los que tienen que ser obligatoriamente, a no ser que paguen, la libreta ofrecer servicio, las mujeres

				si queremos podemos, por lo menos de eso disfrutamos porque no tenemos que hacerlo ni pagar. Entonces el machismo es algo que se va a encontrar siempre en la cultura porque Colombia es un país religioso, que aunque hay libre, sigue siendo religioso y como mujer y hombre los creo Dios, entonces siempre el hombre va a tener como un cierto poder, por su historia.
102			*	RM
103		43:29	Profesora	Según lo que dices entonces, la presencia de María Alejandrina Cervantes refuerza la tensión de machismo en el pueblo, era necesaria
104		43:42	Estudiante 5	Era necesaria para la tradición, o sea sin la prostituta no había tradición, se acababa, y para ellos era algo que les daba honor a los hombres al ser desvirgados.
105		43:53	Profesora	La culpa de la muerte de Santiago Nasar, hablemos de los autores materiales, de los autores intelectuales, si los hay, que pasa con esa culpa sobre esa muerte. Vamos a mirar ahora como empezamos a relacionar la muerte sobre todo lo que hemos trabajado, sobre todo lo que hemos hablado. Ahora dentro de alguna intervención Sara mencionaba los eufemismos sobre la palabra muerte, en la sociedad dentro de la obra entendemos que la palabra honra puede ser usada como un eufemismo, cierto, la muerte, actualmente hablamos de muerte también, sin embargo hay algunas cargas _____ frente ciertas muertes que son socialmente admitidas. Si nosotros leemos un enunciado de un periódico donde dice que el ejército dio de baja a un guerrillero, o a un cabecilla, esa argumentación dar de baja que carga argumentativa tiene frente a la aceptación social de una muerte, y que tanta relación tiene esa aceptación con la misma aceptación que tuvo en el libro, el pueblo frente a la muerte de Santiago Nasar. Piensen, un momento esa parte para empezar a relacionar todos los indicios de la palabra muerte.
106		45:41	Estudiante	Pues la relación que tiene influencia sobre eufemismos es que básicamente crear una nueva palabra que sea como más aceptada por la sociedad que no suene como tan brusco_ sino más bonito, dar de baja a un guerrillero es algo que todos los colombianos están acostumbrados y lo ven como algo bueno, porque es como salvando a la patria están haciendo algo bueno por todos

				nosotros pero igual es lo mismo, es como decir que mataron a un señor en la calle, entonces la palabra matar o asesinar es como más fuerte, pero cuando dicen, dieron de baja ya piensan que es algo diferente, cuando sigue siendo lo mismo. En el libro se ve que al pasar como un asesinato en el pueblo normal o mataron a alguien es como grave pero que ellos le salvaron la honra a su hermana entonces era algo normal.
107		45:46	Estudiante	Pues respecto a la muerte de Santiago Nasar , la sociedad lo condena a una muerte predestinada, es decir que la sociedad, hace una venganza en contra de Santiago Nasar por sus hechos, eso es una película, pregunto
108		47:08	Profesora	Repite la frase
109		47:12	Estudiante	Es decir la sociedad lo condena desde un punto de vista a morir por sus hechos, sus actos. ¿Pero la pregunta es que lo que hace la sociedad es una venganza en contra de él por sus actos?
110		47:36	estudiante	Ahora yo
111		47:36	Estudiante	Ehh, pues sinceramente pensándolo lo de la muerte, más que todo que la sociedad, la que condena a morir a alguien, es Ángela Vicario porque principalmente si digamos dado que ya lo pensó y ella no hubiera mencionado a Santiago Nasar y hubiera mencionado al Coronel o al Papa algo así, esa otra persona también estaba condenada a morir por el mismo sentido de la honra, o sea que no necesariamente condenó a Santiago Nasar sino que condenaba a cualquier persona que ella misma mencionara.
112		48:11	Profesora	Vamos a escuchar por acá
113		48:17	Estudiante	Pues si nos fijamos a pesar de que haya diferencia de género, la mujer, siempre va a depender del hombre porque hay mucho machismo
114		48:47	Estudiante	Salude (risas)
115		48:47	Estudiante	Salude (risas)
116		48:4	Estudiante	Mi nombre no es importante aquí nos podemos dar cuenta que a pesar de que la

		2	6	mujer no cumple un papel tan importante en esta sociedad nos podemos dar cuenta que ella misma fue la que provocó una muerte
117		48:59	Profesora	Ella fue la que pronunció el nombre
118		49:02	Estudiante	Pero ellos se encargaron de …
119		49:04	Estudiante	Ella es la intelectual
120		49:12	Profesora	Pregunta. Si socialmente es admitida una muerte, es decir si socialmente yo admito que una persona pueda morir, donde está entonces el derecho a la vida, será que la Constitución hace alguna acepción hay ciertas vidas que deben ser más respetadas que otras o todas las vidas tienen que ser respetadas y esto pasa en la sociedad reflejada en el libro y en la sociedad actual
121		49:43	Estudiante	La iglesia es la culpable de la muerte de Santiago Nasar, porque…
122		49:50	Profesora	¿La iglesia? ¿Por qué?
123		49:52	Estudiante	Porque la iglesia es la que imponía esas condiciones sobre la mujer, cuando la iglesia simplemente establecía cual era el ideal de la mujer, sin embargo no decía que había que vengar el hecho de que perdiera la virginidad antes del matrimonio , de tal manera que hay que matar o asesinar a esa persona, por otra parte quiero caer en cuenta que el concepto de virginidad pues en la antigüedad y todavía en la actualidad el amor que se daba en una pareja o sea podía ser mucho más importante el hecho de que la mujer fuera virgen a que el amor que le tenía el hombre a esa mujer, también que el derecho a la vida hasta qué punto se podía. El simple hecho de que el gobierno impone las reglas en la vida y eso es, sin embargo considero y es lo que ha visto y es que la constitución nunca va a sobrepasar va a poder sobrepasar la cultura nunca va a poder sobrepasar la cultura, así que está establecido en la cultura en la manera de honrar a una mujer sin importar que diga en la constitución y no se estaría violando el derecho a la vida.
124		52:2	Estudiante	Yo quiero hablar

		7		
125		53:28	Estudiante	A lo que yo me refiero como tal… (se interrumpe)
126		54:16	Estudiante	O sea, la solamente exigía ciertos reglamentos que el hombre y la mujer debían tener, como irse a confesar o ciertas cosas pero ya para la cultura va más allá, hay gente que es Católica, Cristiana Musulmana, hay muchas cosas que su religión se las impone pero no las cumplen, en este caso, en la biblia dice que no tenemos derecho a decidir a la muerte de alguien y pues en este sentido no fue la religión, no estoy de acuerdo con Andera no fue la religión sino fue la cultura, porque la cultura distorsiona la religión, sus creencias, para diferenciar nosotros podemos tener la religión la palabra de Dios de una forma en Colombia pero en otros por lo menos los musulmanes solamente ven el antiguo testamento, los testigos de Jehová o sea hay muchas manera de distorsionar la palabra de Dios para sentirnos cómodos y actuar como queramos, y es lo mismo ahí se ve más la voluntad de cada persona y más como la sociedad porque la sociedad era la que impulsaba a los hermanos a ir a matar y defender el derecho de su hermana, y eso es lo que vemos cuando ellos van y matan no es porque ellos quieran es porque su mamá se los implora y porque su padre, como jefe no poderlo hacer ellos tienen que hacerlo, la presión de la sociedad es la que a cometer este homicidio.
127			estudiante	Ahora yo
128		56:19	Estudiante	Estoy de acuerdo con Estudiante 7 en el punto de ella porque la iglesia es culpable dado que impulsa a la sociedad a crear un ideal y a que lo cumplan, el ideal en esos momentos era regirse por lo que dice la biblia, y quien hiciera lo contrario debía merecer un castigo y quien pudiera ejercerlo era su obligación hacerlo entonces la iglesia, entonces, la iglesia es culpable.
129			Estudiante	Además, después de asesinar a Santiago, lo que hicieron fue ir a la iglesia
130		57:17	Profesora	Ven y que simboliza eso…….
131			Murmullo	
132		58:20	estudiante	Y además en una parte el libro, lo mataron a conciencia dijo Pedro Vicario, pero somos inocentes, tal vez accedió dijo el Padre Amador, entonces estamos

				viendo que el padre está autorizando, la iglesia está aceptando la muerte de Santiago Nasar y pues se ve, dijo Pedro Vicario afilar los cuchillos gritaban entre la multitud que iban a matar a Santiago Nasar y que le iban a sacar las tripas
133		58:20	Profesora	Bien
134		59:08	Estudiante	Yo estoy de acuerdo con lo que dice Estudiante 7 sobre la iglesia pero también fue la falta de sangre que hubo en el acto sexual. La primera vez que estaba la mujer con el hombre tenían que ver una mancha de sangre que era la que colgaban en el balcón para que todos vieran y era tanto así que era algo muy fundamental pero no tenían por qué marcar a Santiago por un ideal
135		1:02:30	Profesora	Sebastián Las mujeres no tenían como base llegar a una igualdad
		1:03:16	*	Rp (el debate se suspendió unos minutos porque la docente fue requerida por un agente externo)
136			profesora	Ok, retomemos. ¿Qué dice Clotilde Armenta, qué dice el padre Amador?
137		1:18:44	Estudiante Gabriela	Clotilde, desde mi punto de vista, ella intentó parar en múltiples ocasiones el asesinato, (profesora: ¿pero lo justifica?) ella fue
138		1:18:55	profesora	Es decir ella, mucha gente quería prevenir ese asesinato, sin embargo, entiende que era una razón de ley, algo de fuerza mayor que había que hacer. Que el momento en el que Ángela Vicario Menciona el nombre de Santiago Nasar ya lo condenó a muerte ¿Ya? ¿Qué opina Estudiante 17?
139		1:19:17	Estudiante Estudiante 17	Ay profe, yo iba a opinar ahorita sobre,
140		1:19:22	Profesora	No, sobre lo que yo acabé de decir
141		1:19:26	estudiante	Pues profe, yo creo que, yo apoyo su idea, lo que usted acabó de decir
142				(Risas de estudiantes…)
143		1:19:39	profesora	Gracias, gracias

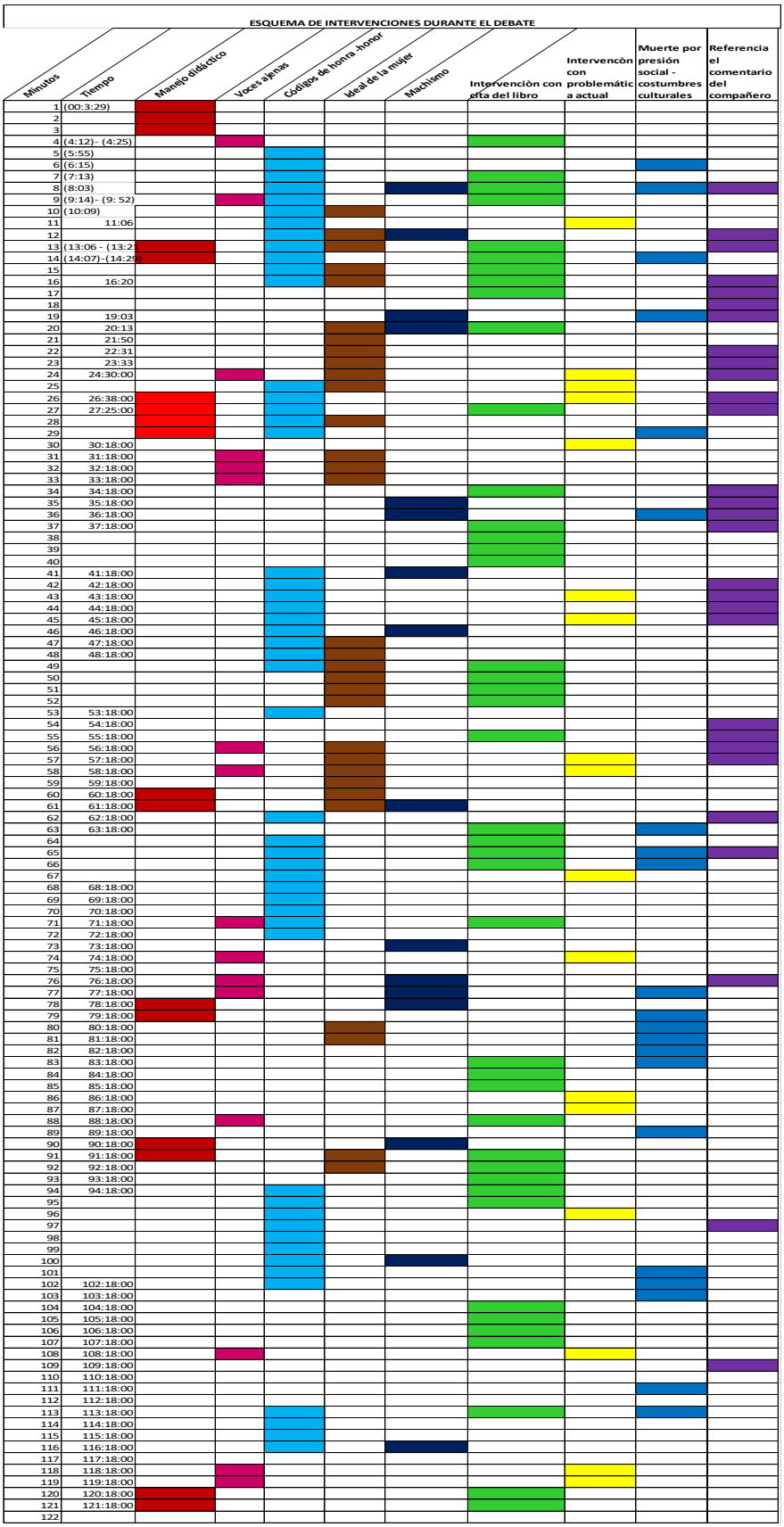
144		1:19:42	estudiante	Una de las formas de recuperar el honor es que haga una acción que se destaque en la sociedad y pues como no hay otra forma porque lo están presionando de todas formas socialmente, porque era una cuestión de honor y a Pablo [la presión era para que cumpliera como hombre, porque era lo que decían…] que se destacaran, porque si no tenía más opción de matarlo aunque ellos no quisieron. Entonces esa es mi opinión.
145		1:20 20	profesora	Entonces llegamos a esta conclusión, sobre quien recae la culpabilidad de la muerte de Santiago Nasar
146		1:20:25	Estudiante	Sociedad
147		1:20:27	Estudiante	El pueblo, ¡uy gané! Si (risas)
148		1:20:32	profesora	No, yo no estoy diciendo que sea verdad
149			estudiante	La sociedad, profe, pero es que venga yo, cuando ellos, cuando el obispo
150		1:20:40	estudiante	Por favor, la palabra, la palabra
151		1:20:43	Estudiante Estudiante 8	Habíamos dicho, o sea, la religión siempre, o sea la cultura siempre van a traspasar lo que sea siempre gubernamental, en este caso, la religión o el gobierno, cuando van y le dicen que van a matar a Santiago Nasar, no se puede hacer nada, no tiene ninguna posibilidad de hacer nada porque él es que la religión con su estructura doctrinal contra todo lo que la sociedad impone y la idealización que ellos tienen, entonces la religión sale de ahí, o sea, la religión sale porque los paradigmas como distorsiona la sociedad la religión cuando ya sale, o sea, ellos ya no pueden hacer nada, la sociedad es la que comienza como a ejercer presión a ellos para que vayan y mantén a Santiago Nasar, y como habíamos dicho, o sea, ya era destino, ya era idealizado, ya era destino que muriera por la sociedad. O sea no era tanto como destino sino como, es destino por la sociedad, es como, tú ya sabes que si haces esto vas a morir, si tú te comes algo, digamos un veneno, puedes morir, o sea, tienes dos opciones, o sea, hay muchas opciones, si nos damos cuenta, aunque sea moral, porque lo que es moral es el conjunto de costumbres de una sociedad que obligatoriamente hay que cumplir,

				puesto que, de no hacerlo, el ejercicio profesional y calidad de vida no cumple con los estándares de buen servicio a la comunidad, o sea, la moral es como afectas a tu entorno, entonces, de acuerdo a como ellos se comportaban, iban a ser vistos por la sociedad e iban a ser vistos por la sociedad, era necesario que los mataran, o sea, no había otra opción, porque si lo vemos de parte de la religión, la religión perdonaría a Santiago Nasar, y digamos que le podría una condena porque la religión y el gobierno van juntos, o sea que permitiría el derecho a la vida, pero ya al distorsionar la sociedad la religión, ya va a ser muerte porque si, ya no va a ver otra opción ante la sociedad, y o sea, por lo menos, todas las personas tienen, como, o sea, centralizan sus actividades con códigos morales y éticos, ya tu puedes, digamos hay gente que mata sin dolor, o sea, ahí se permite, pero si cuando ya es digamos, es inhumano, ya no se permite, hay condena, siempre, o sea, todas las actividades, tienen un código moral y en este caso, de que hubieran matado a Santiago Nasar, como digamos, si hubieran matado a dos personas, o que hubieran matado, así a mucha gente, o la, o sea, el código ahí moral era matarlo a él y no matar a María Alejandrina, aunque ella también era culpable de que no era virgen, porque ella hubiera podido antes no, después del matrimonio
152		1:24:14	profesora	Para concluir,
153		1:24:16	estudiantes	[voces y murmullos]
154			profesora	Yo no voy a darles la conclusión, sin embargo, voy a leer uno de los apartados de último capítulo para que de alguna manera se puedan llevar una conclusión sobre la culpabilidad, ya partiendo de esto, cada uno, si tiene o no una conclusión, la puede decir, sobre la culpabilidad.
155		1:24:45	Estudiante Alejandro	[murmullos… la profe había dicho que] profe, yo puedo hablar
156		1:24:47	Estudiante	Profe yo quiero sustentar algo sobre
157		1:24:49	Estudiante Mariana	Es que ya estamos en el final
158		1:24:	profesora	Si, ya vamos a concluir

		53		
159		1:24:51	Estudiante Alejandro	[eh, profe, yo quiero decir algo]
160		1:24:54	profesora	A ver
161		1:24:55	Estudiante Estudiante 1	Profe…
162		1:24:56	Estudiante Alejandro	No pues, en la opinión que ella dijo que el hombre sin honor no es nada, entonces yo digo que la honra coloca a los personajes en una situación límite, en donde está en juego el ser y no ser para los demás, en tener derecho a la existencia dentro de la comunidad.
163		1:25:14	profesora	Miremos como se relaciona con el apartado, dice: "la gente que regresaba al puerto, alertada por los gritos, empezó a tomar posiciones en la plaza para presenciar el crimen, *-como un evento de feria-* la gente se había situado en la plaza como en los días de desfile, todos lo vieron salir y todos comprendieron que ya sabía que lo iban a matar" finaliza diciendo: "no oyeron los gritos del pueblo entero, espantados de su propio crimen"
164		1:26:06	Estudiante Gabriela	Mariana tiene que hablar sobre eso
165		1:26:07	Profesora	Allí el autor le da una autoría intelectual al propio pueblo como si fuera un personaje colectivo, como colectividad, le da la autoría de la muerte a Santiago Nasar, ahora sí, frente a eso, las conclusiones para cerrar, ¡para cerrar!
166		1:26:24	Estudiante Gabriela habla por Estudiante 14	[Para hablar por Mariana, yo ahorita vuelvo a pedir el turno para decir a mía] que ella también desea agregar que aunque la sociedad también sea culpable de la muerte de Santiago Nasar se puede ver como esta misma evolución, por ejemplo en la página 72, cuando menciona que Flora Miguel se dio a la fuga por despecho con un teniente de fronteras que la prostituye, esto muestra como propio también el ideal de las propias mujeres buscando su libertad. He ¿Esto no?
167		1:27:04	Estudiante Estudiante 8	Pero lo hace por despecho, sigue siendo
168		1:27:05	profesora	Vamos a dar el orden las conclusiones, Estudiante 7, Mariana, Estudiante 1 Ríos,

169		1:27:15	Estudiante	Profe, profe, Isaac [murmullos]
170		1:27:19	profesora	Estudiante 7, Mariana, Estudiante 7, Ríos, escuchemos a Estudiante 7
171		1:27:31	Estudiante Estudiante 7	[Hace rato una frase que quería decir pero no me sé las palabras, se llama "la mujer es víctima de la productividad"]
172		1:27:38	profesora	Escuchémonos
173		1:27:41	estudiante	¿La mujer es qué?
174		1:27:42	Estudiante Estudiante 7	Víctima de [la productividad]
175		1:27:43	Estudiantes	Ahí, (risas)
176		1:27:	Estudiante Estudiante 7	[esto sería como el escritor ve a los hermanos y la mujer es víctima de y se siente influenciada por todo el pueblo, en la iglesia, la cultura, la religión, todo, lo político, todo junto hizo que ellos, aunque no quisieran, actuaran de esa manera]
177		1:28:13	Estudiante 4	Eh, considero que la verdadera causa de la muerte de Santiago Nasar en inconcluso porque se plantea por una parte que los hermanos Vicario, incluyendo a Ángela, [es la culpa de su muerte] y por eso hay que pensar que por qué no es la ideología planteada en la sociedad, que por culpa de que la sociedad tenía en un pedestal de que la honra, de que la virginidad, que la familia no podría machar su apellido y que de la única manera en que se manchaba era porque una de sus hijas perdía la virginidad antes del matrimonio, entonces en vez de ponerse a pensar de que alguien es el culpable de él, por qué no pensamos que una ideología es la culpabilidad
178		1:29:04	Estudiante Estudiante 1	Ahí cuando tú dices que todo el pueblo o toda la sociedad pensaba que él se lo merecía, entonces es decir, pues yo puedo notar que es por ejemplo en la actualidad, en la actualidad, me dicen no vea un vaso de agua y yo lo veo, entonces estoy violando como la regla

ANEXO 8


ESQUEMA DE INTERVENCIONES DURANTE EL DEBATE
Minutos
Tiempo
Manejo didáctico
Voces ajenas
Códigos de honra -honor
Ideal de la mujer
Machismo
Intervenciòn con erta del libro
Intervenciòn con problemática actual
Muerte por presión social - costumbres culturales
Referencia el comentario del compañero