

IMPLEMENTACIÓN E INCIDENCIA DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA
ENCAMINADA AL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS DE
CIENCIAS SOCIALES EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE PRIMARIA DE UN COLEGIO
PRIVADO DE LA CIUDAD DE YUMBO.

Polifonía y argumentación

ANDRÉS REINOLDES GIRALDO BALCÁZAR



UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
CALI, SEPTIEMBRE DE 2018

IMPLEMENTACIÓN E INCIDENCIA DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA
ENCAMINADA AL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS DE
CIENCIAS SOCIALES EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE PRIMARIA DE UN COLEGIO
PRIVADO DE LA CIUDAD DE YUMBO.

Polifonía y argumentación

ANDRÉS REINOLDES GIRALDO BALCÁZAR

TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL

DIRECTOR

WILLIAM BERMEO DAGUA

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

CALI, SEPTIEMBRE DE 2018

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

CALI, SEPTIEMBRE DE 2018

A mi padre, por inspirarme a volar.

Agradecimientos

Inmensas gracias a los profesores de la maestría en lingüística y español, cohorte XXIII, por aportarme nutridas reflexiones y referencias bibliográficas con las que pude aproximarme al estudio de diferentes fenómenos lingüísticos y discursivos: Irina Kostina, Alina Almira, Alfonso Vargas, Cristina Renza y Ricardo Salas. Doy un agradecimiento especial a la profesora Ma Cristina Martínez por orientarme en su perspectiva dialógica y pedagógica de análisis del discurso, de la que tomé bases importantes para mi trabajo y cuyos resultados fueron significativos. Igualmente, agradezco al profesor William Bermeo quien, con dedicación y acertado rigor académico, interrogó cada parte de mi trabajo investigativo y me llevó a precisiones conceptuales y metodológicas importantes. En la misma vía, expreso mi gratitud a los profesores Robinson Grajales y John Saúl Gil por su disposición para leer mi trabajo de investigación y devolverme reconocimientos y sugerencias importantes. Así mismo, agradezco a mi colega Mónica Negrete por valorar mi trabajo de lectura con los niños. Extiendo mi agradecimiento a Dorian Uribe por su colaboración constante y eficaz en la comunicación de diferentes asuntos relacionados con la maestría.

Doy un saludo fraterno a mis compañeros de la cohorte XXIII, en especial, a los integrantes de la línea GITECLE: Mauricio Echeverry, Hellen Marulanda y Zohener Ortiz. Fueron siempre atentos compañeros que, con su carisma y dominio teórico, se situaron como interlocutores válidos en la construcción de mi propuesta investigativa.

De la misma manera, expreso un agradecimiento especial al equipo profesional y humano del Colegio Jefferson con el cual he construido certezas y dudas por más de una década, lo que me ha permitido documentarme, indagar nuevas miradas disciplinares y amar el bello oficio de ser maestro. Gracias al rector, Juan Pablo Caicedo Serrano, por el apoyo institucional que me brindó para hacer este estudio; a la

coordinadora de la Sección Primaria, Dolly Amparo Rojas, por confiar en mi trabajo y en su impacto en la transformación de mis estudiantes; a Luz Amparo Sepúlveda por su infinito viajar entre libros y experiencias pedagógicas que me inspiraron a emprender nuevas rutas de conocimiento y guiar a los estudiantes hacia lecturas más profundas de sí mismos y de la vida. Gracias a Miralba Correa quien, con su profunda sabiduría y pasión como maestra e investigadora, me contagió del amor por los estudios del discurso desde un marco social, histórico y cultural, y me ayudó a estructurar mi trabajo. Expreso también mi gratitud y profundo cariño a mis colegas y amigos con los que he compartido las maravillas y avatares del quehacer pedagógico, y quienes me han aportado en la reflexión sobre cómo habitar el mundo mágico de la lectura y la escritura con los estudiantes. Además, porque de diferentes maneras posibilitaron la ejecución y sistematización de la experiencia pedagógica que comparto en este trabajo: a Diana Ruano, Juan Carlos Mejía, Soraya Otero, Katherine Osorio, Stephanie Hernández, Yolanda Borja, Luz Elena Arias, Johan Marín, Jaime Núñez, Alexánder Erazo, y demás compañeros del Colegio Jefferson, mil gracias de corazón. También agradezco a Gloria S. Viera, quien con su amabilidad y oportuna gestión, me ayudó a sortear los laberínticos afanes del día a día en el colegio.

No puedo dejar de expresar mi gran cariño por los estudiantes de Quinto Grado del Colegio Jefferson, con quienes he compartido en cada año lectivo, ya que han sido la razón de mi esfuerzo para estructurar y sistematizar mi trabajo, con el noble propósito de que amen más los libros y amplíen sus horizontes en la lectura crítica de distintos textos.

Por último, doy un amoroso saludo a mi familia, origen y fin de todos mis emprendimientos, por apoyarme cada día y soportar sin resignación mis exilios permanentes.

De todos,

Andrés Reinoldes Giraldo Balcázar.

Contenido

Resumen	10
Abstract.....	12
Introducción.....	14
1. Planteamiento del problema	20
2. Justificación.....	25
3. Objetivo general.....	28
3. 1. Objetivos específicos.....	28
4. Hipótesis.....	29
5. Antecedentes	30
6. Marco teórico y conceptual	41
6. 1. Noción de Lectura crítica	42
6. 1. 1. Lectura crítica en Cassany.	42
6. 1. 2. Noción de Lectura crítica del ICFES.	44
6. 1. 3. Noción de Lectura crítica de Martínez.	46
6. 2. Análisis del discurso (A.D.)	47
6. 2. 1. Perspectiva dialógica del discurso en Bajtín.	47
6. 2. 2. Perspectiva lingüística semanticista de Ducrot.....	51
6. 2. 3. Dinámica Social Enunciativa (DSE) de Martínez.....	54
6. 3. Análisis Crítico del Discurso (A.C.D.)	59
6. 3. 1. Perspectiva cognitivista de Van Dijk.	59
6. 4. Marco conceptual	64
6. 4. 1. Análisis del discurso (A.D.).	65
6. 4. 2. Análisis Crítico del Discurso (A.C.D.).	67
7. Marco contextual.....	68
8. Metodología de la investigación	70
8. 1. Tipo y diseño de la investigación	70

8. 2. Operativización de variables	71
8. 3. Población y muestra.....	72
8. 4. Criterios de inclusión y de exclusión	73
8. 5. Momentos de la investigación	73
8. 6. Materiales	74
8. 7. Secuencia de la intervención	77
8. 7. 1. Fase previa: pilotaje.	77
8. 7. 2. Fase de intervención.	81
9. Resultados.....	95
9. 1. Análisis de resultados por cada texto	95
9. 1. 1 Análisis de resultados de lectura crítica del texto <i>Por un país al alcance de los niños</i> de Gabriel García Márquez.	95
9. 1. 2. Análisis de resultados de lectura crítica del texto <i>Diario de a bordo</i> de Cristóbal Colón.	98
9. 1. 3. Análisis de resultados de lectura crítica del texto <i>Crónica de Indias</i> de José Emilio Pacheco.	100
9. 1. 4. Análisis de resultados de lectura crítica del texto <i>Colombia, un espacio de vida y una nación multicultural</i> , DANE.....	102
9. 1. 5. Análisis de resultados de lectura crítica del texto <i>Maravillosas posesiones</i> de Stephen Greenblatt.....	104
9. 1. 6. Análisis de resultados de lectura crítica del texto <i>Sobre salvajes</i> de Gustavo Pereira.	107
9. 2. Resultados significativos	112
10. Discusión	117
11. Conclusiones	122
12. Bibliografía	133
13. Anexos.....	141

Listado de tablas

TABLA 1. NIVELES DE DESEMPEÑO EN LECTURA CRÍTICA	45
TABLA 2. RELACIÓN DE VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN	72
TABLA 3. RELACIÓN DE LOS MOMENTOS DE INVESTIGACIÓN	74
TABLA 4. TEXTOS ANALIZADOS POR LOS ESTUDIANTES.....	76
TABLA 5. PREGUNTAS SOBRE CATEGORÍAS DISCURSIVAS. LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO <i>POR UN PAÍS AL ALCANCE DE LOS NIÑOS</i> DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ.....	85
TABLA 6. PREGUNTAS SOBRE CATEGORÍAS DISCURSIVAS. LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO <i>DIARIO DE A BORDO</i> DE CRISTÓBAL COLÓN	87
TABLA 7. PREGUNTAS SOBRE CATEGORÍAS DISCURSIVAS. LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO <i>CRÓNICA DE INDIAS</i> DE JOSÉ EMILIO PACHECO	89
TABLA 8. PERSPECTIVAS Y PROPÓSITO EN TEXTO <i>CRÓNICA DE INDIAS</i> DE JOSÉ EMILIO PACHECO	90
TABLA 9. PREGUNTAS SOBRE CATEGORÍAS DISCURSIVAS. LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO <i>COLOMBIA, UN ESPACIO DE VIDA Y UNA NACIÓN MULTICULTURAL</i> , DE DANE	91
TABLA 10. PREGUNTAS SOBRE CATEGORÍAS DISCURSIVAS. LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO <i>MARAVILLOSAS POSESIONES</i> DE GABRIEL STEPHEN GREENBLATT.....	91
TABLA 11. PREGUNTAS SOBRE CATEGORÍAS DISCURSIVAS. LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO <i>SOBRE SALVAJES</i> DE GUSTAVO PEREIRA.....	93
TABLA 12. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO <i>POR UN PAÍS AL ALCANCE DE LOS NIÑOS</i> DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ	95
TABLA 13. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO <i>DIARIO DE A BORDO</i> DE CRISTÓBAL COLÓN	98
TABLA 14. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO <i>CRÓNICA DE INDIAS</i> DE JOSÉ EMILIO PACHECO.....	100
TABLA 15. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO <i>COLOMBIA, UN ESPACIO DE VIDA Y UNA NACIÓN MULTICULTURAL</i> , DANE.....	102
TABLA 16. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO <i>MARAVILLOSAS POSESIONES</i> DE STEPHEN GREENBLATT	104
TABLA 17. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO <i>SOBRE SALVAJES</i> DE GUSTAVO PEREIRA....	107

Listado de figuras

FIGURA 1. SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN Y SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN.....	59
---	----

Resumen

La presente investigación muestra la incidencia de una intervención pedagógica, orientada desde un enfoque dialógico del lenguaje, para el desarrollo de la lectura crítica de textos de ciencias sociales en estudiantes de grado Quinto de un colegio privado de la ciudad de Yumbo – Valle, Colombia, durante el año lectivo 2016 - 2017.

La propuesta de intervención pedagógica articuló perspectivas teóricas de algunos autores del Análisis del Discurso (A.D.) y el Análisis Crítico del Discurso (A.C.D.) que proveyeron a los estudiantes herramientas conceptuales para la lectura crítica, mediante el análisis de la polifonía y la argumentación en textos de diferentes géneros discursivos: las voces (sujetos) presentes en el enunciado, los puntos de vista que defienden, la manera como utilizan el lenguaje para incidir en sus interlocutores y las relaciones de poder que instauran en su interacción discursiva. Además, la propuesta de intervención promovió en los estudiantes posturas críticas sobre las situaciones sociales referidas en los textos.

La intervención pedagógica fue planteada desde un enfoque constructivista y cualitativo, y constó de varios momentos de trabajo en el aula en los que se evaluó el alcance de la propuesta en relación con la lectura crítica de los niños. Inicialmente se realizó una prueba piloto con la que se determinaron las posibilidades y necesidades de los estudiantes en el ejercicio de la lectura. Posteriormente se les propuso el abordaje de textos de Ciencias sociales a partir de categorías de análisis previamente establecidas y presentadas de manera gradual, mediante preguntas que abordaran la polifonía y la argumentación, de lo que se obtuvo un conjunto de producciones escritas. Estas fueron valoradas en profundidad en el momento en que surgieron, lo que implicó la reflexión colectiva –estudiantes-investigador–, la búsqueda de información en otras fuentes

para obtener mayor contexto temático, la relectura de los textos con nuevas preguntas y, en varios casos, la consecuente reelaboración de las respuestas con los ajustes respectivos.

Los resultados evidencian que los estudiantes lograron desarrollar la lectura crítica a lo largo del proceso de intervención en el aula, dando cuenta en detalle de las categorías de análisis discursivo establecidas en cada actividad. Por eso se concluye que la propuesta de intervención pedagógica con estudiantes de básica primaria desde una perspectiva dialógica discursiva es pertinente, pues potencia la lectura crítica toda vez que se hace bajo una orientación clara, motivadora, dinámica, flexible y profunda que da herramientas a los jóvenes lectores para comprender aspectos profundos de los textos y asumirse como sujetos críticos que participan de la democracia.

Palabras clave: intervención pedagógica; enfoque dialógico; polifonía; argumentación; lectura crítica; análisis del discurso; análisis crítico del discurso; democracia.

Abstract

This research shows the effect of a pedagogical intervention, oriented from a dialogical approach of language, on fifth grade students' development of critical reading of texts on social sciences. These students attend a private school in Yumbo - Valle, Colombia. The mediation took place along the school year 2016 - 2017.

The pedagogical intervention proposal brought together Discourse Analysis (D.A.) as well as Critical Discourse Analysis (C.D.A.) theoretical perspectives from a variety of authors that provided students with conceptual tools for critical reading. This was done through the analysis of polyphony and argumentation in different discursive genres: the voices (subjects) in the statement, the points of view they defend, the way they use language to influence their interlocutors and the power relationships they establish in their discursive interaction. In addition, the intervention promoted the students' critical positions over the social situations brought up in the texts.

The pedagogical mediation, based on a constructivist and qualitative approach, consisted of several classroom work moments to evaluate how far this proposal took students in their critical reading. A pilot test was carried out at first, in order to verify the students reading possibilities and needs. Considering previously established analysis categories, students worked on social sciences texts through questions about polyphony and argumentation, considering previously established analysis categories. The resulting written productions were studied in depth as soon as they came up, which implied collective -student-researcher-, research in other sources to obtain a broader thematic context, rereading the texts considering new questions and, in several cases, the consequent responses' revision with the pertinent adjustments.

The results show that the students developed critical reading throughout the classroom intervention process, as they gave a detailed account of discursive analysis categories established in each activity. It is concluded that a pedagogical intervention proposal from a language interactive perspective is beneficial for elementary school students. It enhances critical reading whenever it is done under a clear, motivating, dynamic, flexible and profound orientation. This way, it provides young readers with tools to understand deep aspects of the texts and to assume themselves as critical subjects participating in democracy.

Keywords: pedagogical intervention; dialogical approach; polyphony; argumentation; critical reading; Speech analysis; critical discourse analysis; democracy.

Introducción

La lectura crítica es una competencia fundamental para comprender los distintos discursos que circulan en la sociedad y, por ende, participar de la democracia. Esto supone una gran responsabilidad de parte del Estado y de la escuela, instancias sociales a las que les corresponde impulsar políticas efectivas que fomenten la formación de los estudiantes como ciudadanos conscientes de las situaciones que los rodean y así puedan deliberar y actuar en consecuencia. Es por eso que la lectura crítica requiere arraigar en el alma de los estudiantes, pues les permite llegar al interior de los discursos y advertir múltiples aspectos presentes en él: desde su estructuración formal hasta la ideología subyacente.

Es preocupante observar cómo en diferentes medios circulan discursos sobre situaciones sociales sin que sean analizados en rigor para entender su sentido pleno. Esto obedece al hecho de que muchas personas no tienen interés ni la competencia para leer en profundidad, lo que afecta su ejercicio de la democracia, pues no advierten la manipulación realizada por algunos sectores sociales mediante el discurso, y se dejan conducir de manera acrítica. Por estas razones, urge la necesidad de que los estudiantes superen la ingenuidad discursiva que los conduce a ubicarse como simples consumidores de la información y adquieran herramientas para comprender a fondo los fenómenos sociales, históricos y culturales que los definen como habitantes y ciudadanos del mundo. Es así como los estudiantes pueden constituirse en sujetos críticos que descubren la manera como están contruidos los discursos y las creencias que vehiculan para afectar las representaciones de sus interlocutores.

Es necesario entonces que los estudiantes desarrollen la lectura crítica desde los primeros niveles de la escolaridad –Grado Quinto de Básica Primaria en este caso–, para lo cual se propone en

este trabajo una intervención pedagógica orientada desde una perspectiva dialógica del discurso que permita a los niños y jóvenes estudiantes dar cuenta de las voces presentes en los discursos, los puntos de vista que los sujetos presentan sobre sí mismos y sobre el tema propuesto, las relaciones de poder que instauran en el contexto enunciativo en que se ubican, así como el propósito que orienta la elección lexical y la organización gramatical y superestructural en los textos.

La propuesta para desarrollar la lectura crítica en estudiantes de grado Quinto de Básica Primaria se apoya teóricamente en autores que aportan en el Análisis del Discurso (A.D.) y el Análisis Crítico del Discurso (A.C.D.). En el A.D., la propuesta articula planteamientos teóricos de Bajtín (1986, 1999), Ducrot (1990) y Martínez (2002, 2005, 2013, 2015), en relación con la dialogicidad del lenguaje, para estudiar la polifonía y la argumentación en los textos, considerando al enunciado como la unidad mínima de análisis de la interacción discursiva. Esta perspectiva dialógica del lenguaje supone analizar en el enunciado la Situación de comunicación y la Situación de enunciación en que se inscriben los sujetos: contrato social de habla, relaciones de fuerza social o tonalidades (predictiva, apreciativa e intencional), dimensión axiológica/valorativa, emotiva y racional predominante en su discurso, etc.

En el AC.D. se vinculan algunos aportes teóricos de Van Dijk (1999, 2000, 2003, 2008, 2015) para analizar en los textos las actitudes –creencias vinculadas a ideologías– favorables o desfavorables que asumen los miembros de un grupo sobre otro, y evidenciar así el uso legítimo o ilegítimo del poder, lo que conlleva a que los estudiantes asuman una posición determinada. Este trabajo asume los textos como discursos sociales.

La propuesta de intervención pedagógica de la presente investigación es relevante toda vez que pretende hacer un aporte a la formación de ciudadanos críticos que leen en mayor profundidad los discursos sociales que los rodean, prestando especial atención a la manera como son contruidos, las creencias ideológicas que comportan, la manera como se cuestiona o legitima el abuso de poder y el propósito para el que fueron creados. De esa manera los estudiantes pueden tomar posición sobre las situaciones sociales, especialmente a favor de los oprimidos.

El corpus para el trabajo con los estudiantes está compuesto por textos relacionados con la identidad cultural, en referencia a los procesos de dominación y lucha de los pueblos de América desde la época colonial hasta la actualidad (s. XV – XXI d. C.). Los textos pertenecen a distintas épocas y géneros discursivos y son tomados desde una perspectiva social en cuanto son discursos públicos pertenecientes a lugares y momentos determinados, es decir, están situados históricamente.

El trabajo de investigación permite analizar los alcances y las limitaciones de los estudiantes en relación con la lectura crítica al inicio y durante la realización de la propuesta, determinar cómo intervenir en el aula para desarrollar la lectura crítica, y evaluar la incidencia de la propuesta de intervención pedagógica.

El trabajo de investigación está estructurado en diez (10) capítulos.

En el primer capítulo, titulado “Planteamiento del problema”, se expone la problemática central que da origen a la presente investigación, siendo aquella la necesidad de proponer un trabajo de lectura que permita a los estudiantes desarrollar la lectura crítica en un medio social en que circulan diferentes discursos, con el fin de comprender en ellos su “arquitectura” semántica y la

manera como se cuestiona o legitima el abuso de poder. De igual forma, se indica la relevancia de la propuesta de trabajo y la perspectiva teórica adoptada.

En el segundo capítulo, “Justificación”, se explica por qué la propuesta conceptual y metodológica presentada es pertinente ante la necesidad de formar lectores críticos en la escuela.

En el tercer capítulo, “Objetivo general” y “Objetivos específicos”, se plantea el propósito amplio de la presente investigación con que se intenta resolver las necesidades de lectura crítica de los estudiantes de Quinto de un colegio privado de la ciudad de Yumbo – Valle. De igual forma, se establecen unos propósitos específicos, secuenciados, que esperan ser alcanzados o desarrollados paulatinamente para lograr el objetivo general.

En el cuarto capítulo, “Marco contextual”, se hace presentación del contexto en que se desarrolla la investigación: su ubicación geográfica, estructura física, población, propuesta académica, entre otros, para reconocer el entorno físico y pedagógico en que se realiza el trabajo.

En el Quinto capítulo, “Antecedentes”, se referencian algunos trabajos previos relacionados con la temática de estudio de la lectura crítica, la polifonía y la argumentación, para reconocer la manera como otros autores han abordado empíricamente estos aspectos en distintos niveles de escolaridad, y proponer, desde allí, el valor de la intervención pedagógica presentada en esta investigación.

En el sexto capítulo, “Marco teórico y conceptual”, se explicitan los aportes teóricos de diferentes autores en el campo del estudio del lenguaje, en relación con la lectura y el análisis del discurso (Cassanny, el ICFES, Bajtín, Ducrot, Martínez, Van Dijk), según los intereses de

fundamentación disciplinar de la presente investigación, al tiempo que se define un marco de conceptos centrales con los que se construye una propuesta ecléctica de trabajo en clase.

En el séptimo capítulo, “Metodología de la investigación”, se presentan los aspectos que caracterizan el trabajo investigativo de campo, en este caso el educativo, como el tipo y diseño de la investigación, la población y muestra, los materiales, intervención en el aula, etc. Por tratarse de un trabajo cualitativo, el método de trabajo definió previamente algunos de esos aspectos y otros se concretaron en el proceso o al final de la investigación.

En el octavo capítulo, titulado “Resultados”, se analizan las producciones logradas por los estudiantes a partir de la propuesta de lectura de seis textos en clase, y se señalan los alcances evidenciados, primero en cada producción, y luego de manera general, en relación con las categorías de análisis definidas en la intervención pedagógica.

En el noveno capítulo, “Discusión”, se reflexiona sobre la pertinencia que tiene la implementación del trabajo sobre lectura crítica, dados los efectos positivos producidos en los estudiantes a partir de una concepción acertada de lectura crítica y una metodología apropiada para desarrollarla. Se vinculan en la discusión los trabajos empíricos referidos en los Antecedentes para confrontarlos con las bondades de la nueva propuesta de trabajo en el aula que se hace en esta investigación.

En el décimo capítulo, “Conclusiones”, se señalan los logros obtenidos por los estudiantes gracias al trabajo realizado sobre lectura crítica, lo que permite reconocer el éxito de la investigación-acción en relación con el cumplimiento del objetivo general y de los objetivos específicos. También se presentan, en sus justas proporciones, las limitaciones de la

investigación y los desafíos que el estudio del fenómeno abordado plantea a la institución intervenida, a la escuela en general, al Estado y a los investigadores interesados en aportar a la formación de niños y jóvenes.

1. Planteamiento del problema

Desde sus orígenes el hombre ha estado mediado por los signos. Es creador e intérprete de ellos: arte rupestre, pictogramas, jeroglíficos, escritura cuneiforme, en papiro, en papel, etc., todos ellos complejos sistemas que han permitido resolver necesidades de comunicación y de subsistencia (Eco, citado por Vélez, P., 2016). En las primeras representaciones simbólicas encontradas se evidencia la necesidad del hombre de expresar mediante signos su mundo personal y colectivo, es decir, su experiencia humana (Unesco, 1998). Esta capacidad para construir sentido en comunidad ha sido altamente desarrollada a través de prácticas de lectura y escritura con las que los grupos sociales se narran y construyen identidad a través de distintas voces expresadas en los textos. Es por esto que la presente investigación enfatiza en la práctica de la lectura, a fin de orientar a los estudiantes hacia la comprensión crítica de textos inscritos en su marco social, histórico y cultural.

Es necesario señalar que tanto la imprenta como los medios digitales en boga han complejizado la lectura por la imparable capacidad de reproducción de textos, además de sus diferentes formatos o soportes, lo que hace que la interpretación que se haga de ellos sea “movediza y plural” (Cavallo y Chartier, 2004). Por otra parte, la saturación de textos hace que la gran mayoría pasen desapercibidos o se lean sin competencias para entenderlos a fondo, lo que se traduce en pasar por alto las creencias hegemónicas presentes en ellos y permitir que estas se legitimen y reproduzcan en la sociedad. Esto exige de la escuela una intervención inmediata para que las nuevas generaciones “no traguen entero”, es decir, las prepare en la comprensión de los textos, especialmente en el reconocimiento de las estrategias que construyen quienes hablan en ellos, y la conexión que tiene lo tratado con las situaciones sociales. Es necesario que la escuela

proponga un trabajo de análisis discursivo que posibilite a los estudiantes la interiorización de estrategias para llegar a niveles profundos de significación y comprender la complejidad de la interacción humana en los textos, entendidos en la presente perspectiva de trabajo como *discurso* o *enunciado*, es decir, el lugar de encuentro del locutor, el sujeto que habla, con su interlocutor, a quien orienta su palabra, y de otras voces que convoca; el lugar de la heterogeneidad cultural donde se instauran relaciones de poder entre los sujetos, mediados por puntos de vista que defienden para incidir en los otros de determinada manera (Martínez, 2015).

Es claro entonces que la presente propuesta de investigación pone el énfasis en el desarrollo de habilidades para llegar al trasfondo de los textos. Más allá de que el lector “decodifique” el mensaje, como se concebía en el modelo de comunicación de Jakobson (Cardona, 2017), se busca ahora que el lector esté en capacidad de ponerse en perspectiva de lo expuesto en cada texto y logre captar no solo el contenido, sino también las posturas con que los sujetos discursivos vehiculan creencias adscritas a determinada ideología (Van Dijk, 2003).

En pro de mejorar los procesos de lectura en la escuela, el MEN (Colombia) ha venido implementando desde hace algunos años reflexiones y propuestas pedagógicas mediante documentos oficiales como los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), con el fin de dar una orientación común al trabajo de los maestros en el aula y de establecer los mínimos requeridos en cada nivel de escolaridad respecto al lenguaje y otras áreas del conocimiento. Sin embargo, los resultados de la Prueba SABER 11 de 2016, aplicada a nivel nacional, y la prueba internacional PISA del 2015, revelan que en buena parte de la población de colegios del país, especialmente en los oficiales, el nivel de comprensión de textos sigue siendo preocupante. Pese a las mejoras que los

estudiantes presentaron en lectura en esta última prueba respecto a la de 2012 –con un porcentaje promedio de 403 a 425–, Colombia continúa quedando por debajo de la media establecida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (El País, 2016).

En la prueba Saber de Grado Once de 2016 Colombia subió 7 puntos en lectura crítica, pues pasó de 250 puntos en 2014 y 2015 a 257 en el 2016. En el caso específico de lectura crítica, se pasó de 49.7 puntos en 2015 a 52.6 en 2016 (Semana, 2016). Sin embargo, es evidente que se requiere potenciar más la lectura con el fin de obtener resultados cada vez más satisfactorios. Aunque la mayor población que presenta la prueba Saber 11 está constituida por estudiantes de colegios oficiales que corresponden a un 75% del total de evaluados, el resultado es un punto de referencia para comprender el desempeño general en lectura crítica en el país y buscar vías de solución que puedan extenderse a toda la población nacional. Según encuesta del DANE, citada por Semana (2016), las falencias que tienen muchos estudiantes es su poca práctica de lectura: “...un 51,6% de los colombianos no lee ningún libro al año, respecto a un 48,4% que sí lo hace. De este último porcentaje, un poco más de una cuarta parte solo leyó un libro en doce meses. De igual forma, sólo 5.5% de los colombianos leen cinco libros durante un año.... en Colombia un 55,9% no lee libros por desinterés por la lectura, y un 5.8% porque no tienen los recursos para comprarlos”. Este panorama refleja la necesidad de incentivar la lectura como una práctica constante que conduzca al desarrollo de habilidades de comprensión de los textos.

La lectura crítica es un asunto epistémico y metodológico que interesa cada vez más a investigadores y docentes dado su deseo de aportar herramientas a los estudiantes para que puedan comprender y cuestionar los discursos sociales y el mundo mismo. Sin embargo, se evidencia que varias propuestas empíricas de lectura crítica están enfocadas en estudiantes de

grados superiores de la educación, es decir, en la *educación media*, correspondiente a décimo y onceavo año escolar, con algunos acercamientos en la *básica secundaria* correspondiente a los grados sexto a noveno (Álvarez, 2016; Aparicio, 2016). En otros casos, se observa que el énfasis principal en lectura crítica se hace en la universidad (Cassany, 2003; Guerrero, 2008; Maya Rico, 2011). Esto supone una gradualidad acorde con el desarrollo cognitivo y el bagaje académico y cultural que va logrando el estudiante. Sin embargo, tal intervención para impulsar la lectura crítica resulta tardía ya que a esas alturas de su proceso educativo el estudiante ha adoptado unas “maneras de leer”, muchas veces inadecuadas, o incluso resistencia a la lectura, lo que hace necesario que los profesores intervengan para hacer correctivos sobre dichos hábitos y brindar estrategias adecuadas de comprensión. Tal proceso resulta complejo. Por esto, debe analizarse a fondo la importancia de implementar la lectura crítica desde los primeros grados de escolaridad, ya que los estudiantes se encuentran en un momento inicial de construcción de hábitos y competencias y tienen mayor apertura hacia el conocimiento.

Por otra parte, algunos trabajos consultados revelan que la lectura crítica ha sido asumida como el análisis de aspectos textuales o formales, relacionados con la comprensión de la construcción sintáctica o semántica de los enunciados, es decir, desde una gramática oracional (Zárate Pérez, 2010). Respecto al lugar de la polifonía y la argumentación en los procesos de lectura, algunos trabajos centran su análisis en las marcas textuales del discurso referido, el *logos*, y en las teorías o técnicas de la argumentación (Cárdenas Páez, 1999). En otros casos, el estudio de la argumentación se centra en la interacción oral de los niños (Santos Velandia, 2013).

En los casos anteriores se evidencia que la lectura crítica es concebida desde una mirada esencialmente textual, es decir, atendiendo solamente a la estructuración de los textos,

independientemente de las perspectivas y voces que presenta el locutor de cada texto, obviando aspectos importantes en su formación como ciudadanos críticos. Esto evidencia la necesidad de hacer una intervención pedagógica orientada desde un enfoque discursivo enunciativo que movilice a los estudiantes de una lectura ingenua, literal o básica, hacia una lectura crítica que los lleve a comprender las estrategias utilizadas por los hablantes en cada discurso, desde la postura que defienden, en función del efecto que quieren logran en su interlocutor. Esta forma de leer los textos conlleva, además, a que los estudiantes asuman una posición crítica respecto al tema, el texto o su autor (Cassany, 2003; Serrano y Madrid, 2007; MEN, 2013).

En la presente investigación se considera, entonces, que la lectura crítica no debe circunscribirse solamente a los grados superiores de la secundaria o la universidad, sino que es posible y necesario abordarla con estudiantes de básica primaria –Quinto grado para este caso–, pues así se les proveerá, desde una edad y un nivel de escolaridad tempranos, herramientas para el análisis crítico de textos inscritos en diversas prácticas sociales: la educación, el periodismo, la literatura, la publicidad, la política, etc.

A partir de la problemática expuesta hasta aquí se desprende la siguiente pregunta que orienta el trabajo investigativo:

¿Cómo incide una propuesta pedagógica, orientada desde una perspectiva dialógica del lenguaje centrada en la polifonía y la argumentación, en el desarrollo de la lectura crítica de textos de ciencias sociales en estudiantes de Quinto de Primaria de un colegio privado de la ciudad de Yumbo?

2. Justificación

Formar lectores que comprendan lo que leen y que asuman puntos de vista críticos es una tarea ineludible de la escuela. A través de diferentes pruebas nacionales, es evidente cómo los procesos de lectura y toma de posición crítica sobre los textos y el entorno social siguen siendo parte de la crisis en la educación primaria, secundaria y superior (El País, 2012; 2016). Por eso es necesario que la escuela movilice a los estudiantes para que desde los primeros grados de escolaridad reconozcan las estrategias presentes en los discursos sociales cotidianos que pretenden influir de determinada manera sobre el interlocutor o público a quien va dirigido. Esto se traduce en una educación para el presente y el futuro en que los estudiantes puedan comprender lo que leen, evitar ser manipulados por ideologías de grupos dominantes y, al tiempo, tomar posición ética sobre la manera como se sitúan frente a los otros, tanto en la palabra como en la acción, es decir, ser mejores ciudadanos. Por esto, es necesario implementar y analizar la incidencia de una propuesta pedagógica encaminada al desarrollo de la lectura crítica en niños de básica primaria.

Los textos de ciencias sociales relacionados con los procesos de descubrimiento, conquista e hibridación cultural suponen la presencia de voces institucionales que legitiman, cuestionan o rechazan ideologías hegemónicas a favor de “los vencedores” y en detrimento de “los vencidos” en la historia de nuestro continente y país. Esto indica que en cada discurso se configura un sujeto locutor con un punto de vista determinado que presenta, al tiempo, a otros sujetos (voces), portadores de otros puntos de vista, con quienes polemiza o se muestra de acuerdo, estableciendo así jerarquías discursivas: un locutor que se presenta más cercano al interlocutor y en contra del tercero, lo referido; o un locutor que cuestiona a su interlocutor y, por tanto, se muestra aliado

del tercero, entre otros. Los textos de ciencias sociales son discursos polifónicos puesto que ponen en confrontación maneras diversas de concebir al otro, su cultura, su historia, y en los que se da relevancia al punto de vista del que habla, el locutor. Así, la lectura crítica que los estudiantes hagan de los textos les permitirá comprender mejor los fenómenos sociales y situarse con mayor consciencia frente a su rol como ciudadanos y sujetos políticos.

Esta propuesta de trabajo es un aporte importante para los estudiantes que participaron de la propuesta de lectura crítica y para aquellos a quienes se extienda en adelante, pues implica una reducción de los niveles de analfabetismo al impulsar la necesidad de incursionar con mayor decisión a la cultura letrada, dar herramientas para superar una lectura descriptiva o inferencial y avanzar en la comprensión crítica los textos, tan importante para el ejercicio político y democrático. En este sentido, se invita a investigadores y docentes a reflexionar sobre las propuestas que llevan al aula para reconocer e incentivar la lectura de los estudiantes, pues es fundamental que esta sea abordada desde una perspectiva dialógica del lenguaje que considere en principio la manera como el autor, instancia empírica, se desdobra en un locutor, “la voz cantante” de cada discurso, y construye un diálogo social que refleja las tensiones de las situaciones cotidianas. Es por esta razón que Bajtín expresa que el enunciado es una metáfora de la vida. Leer los textos desde esta perspectiva es ubicar a los estudiantes en el análisis de las situaciones sociales proyectadas en el discurso.

Por otra parte, enseñar a leer a los estudiantes implica acompañarlos en ese proceso bajo la convicción de que el conocimiento se adquiere socialmente. Por lo tanto, la lectura de los textos debe ser un trabajo intencionalmente preparado y guiado por el maestro para que los estudiantes se vayan ubicando en la perspectiva deseada. Es así como el presente trabajo propone la lectura

de distintos textos a través de diferentes preguntas que remiten a otras fuentes para documentarse sobre los hechos históricos y conceptos presentes en ellos para tener más elementos para la comprensión. Este trabajo supone que el maestro anticipa posibles dificultades que encontrarán los estudiantes y propone una contextualización significativa previa o, incluso, durante el ejercicio de lectura, ya que cada vez se van desentrañando nuevos sentidos y surgen nuevas dudas. Igual importancia tiene la lectura con otros para cuestionarse o afirmarse en los aspectos analizados, permitiendo un diálogo vivo entre los jóvenes lectores. Es importante considerar que la lectura es siempre un proceso inacabado que requiere revisión permanente de lo que se cree entendido y, por ello, se hace necesaria la confrontación. Esa es la razón por la que en este trabajo de investigación se pide a los estudiantes reelaborar sus respuestas, una vez han expuesto sus primeras comprensiones ante el grupo y han vuelto a los textos, con el fin dar cuenta de una lectura más profunda.

De esta manera, se hace necesario que desde la básica primaria se incentiven en los estudiantes competencias en lectura crítica de textos pertenecientes a diferentes géneros discursivos, además del literario –novela, cuento, poesía–, que les permita ganar flexibilidad para disfrutar y comprender otros modos discursivos como el texto crónica, el periodístico, el pedagógico, el político, el publicitario, el académico, entre otros. Los textos inscritos en esta variedad de géneros exigen el desarrollo de competencias relacionadas con la manera como se posiciona el locutor en un campo epistemológico, la manera como utiliza el lenguaje, la organización que dé a sus enunciados, etc. Por esta razón, se busca establecer vínculos efectivos y sostenibles entre los textos de diferentes géneros discursivos y los lectores de la escuela primaria.

3. Objetivo general

Determinar la incidencia de una propuesta pedagógica para el desarrollo de la lectura crítica de textos de ciencias sociales, desde una perspectiva dialógica del lenguaje que aborde la polifonía y la argumentación, en estudiantes de Quinto de primaria de un colegio privado de la ciudad de Yumbo.

3. 1. Objetivos específicos

- *Identificar los logros y dificultades de lectura de los estudiantes en relación con el reconocimiento de la polifonía y la argumentación en textos de Ciencias sociales.*
- *Implementar un plan de acción pedagógico para desarrollar la lectura crítica mediante la comprensión de la polifonía y la argumentación en textos de Ciencias sociales.*
- *Determinar la validez de la intervención pedagógica orientada al desarrollo de la lectura crítica en relación con la polifonía y la argumentación en textos de Ciencias Sociales.*

4. Hipótesis

De acuerdo con el problema y los objetivos planteados, se propone la siguiente hipótesis de trabajo:

Una intervención pedagógica, orientada desde una perspectiva dialógica del lenguaje centrada en la polifonía y la argumentación, incidirá favorablemente en el desarrollo de la lectura crítica de textos de Ciencias sociales en estudiantes Quinto de Primaria de un colegio privado de la ciudad de Yumbo.

5. Antecedentes

De acuerdo con los documentos consultados, en la educación de América Latina prima la necesidad de desarrollar estrategias para formar lectores críticos, capaces de comprender la manera como están articulados los textos, no solo desde su estructura formal, sino también desde su funcionamiento discursivo en relación con la polifonía y la argumentación, es decir, la manera como se posicionan e interactúan los sujetos inscritos en el enunciado para influirse mutuamente. En ese mismo sentido, se ve la necesidad de formar lectores con capacidad de establecer relaciones entre textos (intertextualidad) y tomar posición crítica sobre los mismos y sobre las situaciones que aquellos refieren.

En la vía de reconocer otras propuestas pedagógicas empíricas relacionadas con el problema de investigación del presente trabajo, se hizo lectura de algunos documentos de otros autores en los que se evidencian distintos enfoques y metodologías para abordar la lectura crítica, la polifonía y la argumentación.

Cassany (2003) refiere una práctica de “análisis lingüístico detallado”, desde una perspectiva crítica, de algunos fragmentos de una breve carta al director de *El Periódico* (Barcelona), que fue objeto de estudio en un curso universitario en la materia de Análisis y Práctica el Discurso, en la licenciatura de Traducción e Interpretación. En un primer momento, el investigador analizó en el texto referido la ironía, la comparación y la construcción gramatical de los sujetos discursivos. La lectura crítica consiste en detectar las expresiones que las contienen ironía y comparación y analizar el efecto retórico que producen, para lo cual se debe reconocer las referencias culturales que hace el que habla. Para Cassany el lector crítico considera que quien habla lo hace desde una perspectiva particular y parcial, desde ciertos intereses, por lo que no siempre estará de acuerdo

con él. Además, detectará falacias, inconsistencias o contradicciones en el discurso. Respecto a la construcción gramatical de los sujetos discursivos, Cassany señala que la argumentación se basa en designar a los sujetos con elementos léxicos y gramaticales: yo, tú, él, ellos, nosotros, etc., por medio de los cuales se delimitan los grupos, se acercan o se alejan usando expresiones positivas o negativas hacia uno u otro. Cassany llama la atención sobre la expresión “nosotros”, con la que el que habla induce a su interlocutor a ver las cosas desde su punto de vista (el del locutor). Así, el lector crítico debe analizar cada construcción gramatical de los sujetos, punto que según Cassany es el más complejo en la lectura y requiere analizar detenidamente las expresiones: denominación léxica, adjetivos, adverbios, estructuras sintácticas, etc. En un segundo momento, el investigador hizo la experimentación con estudiantes universitarios, de 20 años de edad aproximadamente, quienes ya habían recibido clases de lengua y de análisis del discurso. Cassany refiere tipos o niveles de respuesta de los estudiantes a preguntas sobre la ironía, la comparación y la construcción gramatical de los sujetos.

Los resultados y conclusiones que derivan de este estudio son:

1. Algunos estudiantes no comprenden varios de los aspectos presentes en el texto, pese a estar en 2º grado de universidad y haber tenido formación en Análisis del Discurso. No reconocieron el sentido de la ironía y la comparación, sino que más bien se dejaron llevar por los efectos retóricos de las expresiones empleadas por el que habla. Así, desconocen la perspectiva del que habla y aceptan acríticamente su visión de las cosas.
2. Los estudiantes que adoptan una lectura crítica comprenden los aspectos reseñados en el texto, dan sentido a las expresiones en cada contexto, identifican los propósitos y argumentos del autor, y reconocen y proponen puntos de vista argumentados. En la

lectura crítica es importante analizar los usos lingüísticos en contexto y relacionarlos con distintos referentes del mundo.

3. Los estudiantes dan diversas e interesantes interpretaciones, pero destacan aquellas fundamentadas que, en unión con otras, aportan a la comprensión del texto.

Cassany concluye manifestando la necesidad de incluir *una perspectiva crítica en la enseñanza de la comprensión lectora y en las distintas tareas o disciplinas que se relacionan con ella: el comentario de texto, el análisis del discurso y el conjunto de disciplinas curriculares en las que se lee y escribe. La lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad.*

Medina Pedraza, (2003) propone estrategias de lectura crítica para aplicarlas en el programa de Español 4, titulado "Aproximación al texto literario II", impartido en cuarto semestre del Nivel Medio Superior de la UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León) en el año 2003. Medina Pedraza (2003) encuentra bajos niveles de lectura en los estudiantes del Nivel Medio Superior de la Universidad, evidente en su dificultad para organizar información, analizar, sintetizar, hacer juicios de valor, inferir y extrapolar información, etc., por lo que busca desarrollar la habilidad de la lectura crítica en los estudiantes, apoyándose en las teorías constructivistas de Jean Piaget y Lev Vygotsky. La autora, basada en Solé (1997), define la lectura crítica “como el proceso complejo y constructivo en el que se deben poner en práctica diferentes habilidades, tales como: descifrar el texto, contextualizar los conceptos o ubicarlos en sus ambientes correspondientes, relacionar información, extrapolarla o lograr orientarla hacia las diferentes situaciones

contextúales pertinentes, de tal manera que el texto se pueda valorar con su real y total significado”. Es así como Medina Pedraza (2003) recurre a teorizaciones relacionadas con el constructivismo, tales como *Adolescencia* (Papalia, 2001), *Aprendizaje*, para lo cual señala las funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 1979), *Teorías del aprendizaje* (Piaget, 1959), *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1982), *Aprendizaje significativo* (Ausbel, 1998), *Pensamiento y lenguaje* (Vygotsky, 1979; 1981) y *Pensamiento crítico* (Villarini, 2000). Respecto a la lectura, Medina Pedraza (2003) basada en Solé, (1999) asume que leer es interpretar cualquier tipo de material impreso, y en Cairney (1992) para quien leer es construir un nuevo significado para el texto. Así mismo, refiere los Niveles de lectura (Oyarzo, 2000): Nivel de Traducción (decodificación o reconstrucción del significado del texto), Nivel de Interpretación (reordenamiento del contenido del texto, el lector evalúa y adopta una posición ante lo leído) y Nivel de Extrapolación (ordenar los elementos del texto para aplicarlos en otros contextos). Por otra parte, Medina Pedraza (2003) presenta otros niveles de lectura (De León, 1982): A). El barrido visual de las páginas (de lo más importante como titulares y recuadros, a lo menos importante), B). La lectura superficial (el lector observa títulos, subtítulos, frases entrecomilladas, textos de los cuadros, y luego sólo lee las primeras líneas de los capítulos), y C). La lectura en profundidad (El lector decide qué lectura realizar, qué información desea obtener, se detiene en el texto, contextualiza hechos narrados y valora la información). En relación con la lectura crítica, Medina Pedraza (2003) evoca la concepción de Bernabeu Morón (2002), para quien la lectura crítica “es un proceso complejo en el que el lector tiene que poner en práctica diferentes habilidades, las cuales tienen relación con el análisis y desciframiento del texto, conocer o traducir el significado de palabras que se desconocen, contextualizar los conceptos o ubicarlos en sus ambientes correspondientes, relacionar información, extrapolarla o lograr

orientarla hacia diferentes situaciones contextuales pertinentes, hasta que el texto se pueda valorar en su real y total significado”. De todo lo anterior, Medina Pedraza (2003) organiza una propuesta en la que define y aplica estrategias de lectura con el fin de movilizar esquemas previos, vocabulario, lenguaje, predicción, inferencias, representación jerárquica de las ideas, y operaciones de tratamiento de la información tales como supresión, generalización y construcción. Para esto generó actividades escritas a partir de textos literarios y cuyos resultados fueron satisfactorios pues, al final de la intervención, los estudiantes activaron sus conocimientos previos, hacían inferencias, elaboraron conclusiones o generalizaciones sobre los textos, pudieron generalizar información, formularon conclusiones, asumieron posiciones críticas y extrapolaron información de los textos hacia otros contextos.

En su trabajo, Guerrero (2008) plantea como problema de investigación cómo y en qué incide en la comprensión y composición de textos argumentativos orales y escritos de estudiantes del ámbito universitario, un trabajo de aula orientado a incrementar la competencia argumentativa a través de una propuesta de intervención discursivo-interactiva de carácter cuasi-experimental. Basa su trabajo en la propuesta de Martínez M. C. (2001-2007), quien desde la línea del Análisis del Discurso, plantea la necesidad de “observar desde una mirada dialógica el funcionamiento de la dinámica enunciativa en los discursos”, sean éstos orales o escritos. La propuesta de Martínez se apoya en la dimensión dialógica del enunciado y la polifonía propuestas por Bajtín y Ducrot, para explicar la interacción social de los sujetos en el enunciado. Además, articula en su teoría enunciativa, las propuestas sobre argumentación de Van Eemeren (2006), Perelman (2004) y Toulmin (1976), siendo el primero en quien se basa Guerrero para su propuesta de trabajo. En los resultados, la autora destaca las ganancias de los estudiantes para respetar las reglas de la

argumentación, teniendo en cuenta a los otros como interlocutores válidos, una mayor capacidad para comprender y producir textos con base en herramientas conceptuales y procedimentales sólidas para la argumentación crítica y razonada. Los estudiantes analizaron el funcionamiento de las categorías discursivas en textos escritos, reconociendo la intencionalidad y dando cuenta de los planos de los discursos con modo de organización argumentativo. Además, realizaron resúmenes adecuados y pertinentes, reconocieron los puntos de vista en los textos, entendieron la estructura argumentativa al suprimir, hacer construcción y generalización de la información. Los estudiantes construyeron textos organizados, asignando en cada uno voces específicas con tonalidades, dimensiones y argumentaciones. Además, avanzaron en su actitud de respeto hacia los demás en los espacios de debate, respetando las reglas de la discusión argumentada.

Zárate Pérez (2010) postula que el Análisis Crítico del Discurso (A.C.D.) es una manera de hacer lectura crítica como consta en trabajos teóricos como el de Van Dijk (2003, 2008, 2009). A partir de este principio, estudia las concepciones y metodologías de los libros de texto en primaria y bachillerato en algunos colegios oficiales y privados del Perú, orientado por el análisis del tratamiento que esos manuales hacen de la ideología y el poder. El autor se plantea como hipótesis central que las formas de concebir y abordar los libros de texto son mejores en los colegios privados que en los oficiales. Para sustentar su estudio parte de la visión de *Literacidad crítica* de Cassany y acude a otras fuentes de investigación en las que se refiere que en algunos colegios la lectura crítica es incipiente, pues no abordan puntos de vista ni la ideología de los textos, sino que se trabajan las tipologías textuales y el contenido de los textos desde un enfoque psicolingüístico. En su investigación, Zárate contrasta los manuales de colegios oficiales y privados y concluye que no hay mayor diferencia en la concepción y metodología sobre lectura crítica en los manuales privados respecto a los oficiales. Por ejemplo, en ambos se pretende que

los estudiantes respondan de manera única y correcta las preguntas planteadas, generalmente, de manera cerrada. Igualmente se asume la lectura como un proceso: se proponen actividades que van de lo literal a lo inferencial y luego a lo crítico. Se concibe la lectura “en solitario”, sin mayor posibilidad de intercambiar ideas y construir en conjunto el sentido. Tampoco se hace cuestionamiento profundo a lo que dicen los textos, se asumen como una verdad y no se relacionan con la sociedad. Se considera lectura crítica al hecho de opinar, aunque no se tengan los fundamentos suficientes. No hay preguntas referidas a la ideología y el poder. En general, el autor concluye que la concepción de lectura crítica en los manuales analizados es aún incipiente porque siguen concentrados en el texto y la comprensión desde la orientación psicolingüística.

Maya Rico (2011) presenta su investigación *La lectura crítica en la Universidad de Medellín* en la que analiza la comprensión y escritura de texto en estudiantes de primer y segundo semestre de dicha institución entre 2008 y 2009. Su objetivo fue mostrar la necesidad de hacer énfasis en la lectura y la escritura en los cursos de lengua materna para que los estudiantes adquieran estrategias adecuadas para producir e interpretar los textos. El trabajo de Maya Rico (2016) se apoyó en la teoría de la lingüística textual y el Análisis Crítico del Discurso a partir de conceptos sobre la lectura crítica de Cassany (2003; 2006; 2009), las macrorreglas de van Dijk (2005), la textura discursiva de Calsamiglia y Tusón (2008) y la revisión analítica para la argumentación de van Eemeren (2006). En cada grupo se analizó el resumen, la textura discursiva y la comprensión crítica. Entre los resultados obtenidos con los grupos de primeros semestres de la Universidad en los que orientó la lectura a partir de las teorías y metodología de la Lingüística textual y el ACD, se evidenciaron mejoras en las habilidades de lectura y escritura pues los estudiantes logran resumir mejor los textos, siendo estos columnas de opinión principalmente. Respecto a aspectos de la textualidad, la autora señala que los estudiantes lograron avanzar, pero se debe seguir

insistiendo en la importancia de mejorar en coherencia, cohesión y adecuación en la construcción de sus propios textos y potenciar de manera significativa el apoyo textual. En relación con el modelo de Lectura Crítica propuesto, los estudiantes lograron avances, sobre todo, en la utilización del primer grupo de técnicas que se refieren al conocimiento del autor y al segundo grupo que se refiere al conocimiento del género discursivo, también lograron identificar el discurso argumentativo y la posición del autor. Maya Rico (2016) aclara que no se logró formar lectores críticos al 100% pero sí con herramientas suficientes para ser lectores críticos funcionales en los primeros semestres de la Universidad. Por ejemplo, los estudiantes no lograron identificar con precisión la ideología del autor ni confrontarlo con argumentos propios pero sí mejoraron en su comprensión de lectura respecto al mundo del autor al identificar el propósito, descubrir conexiones, retratar al autor, describir su idiolecto y encontrar posicionamientos subjetivos. En cuanto al género discursivo, los estudiantes lograron identificar el género, analizar las voces, las perspectivas encontradas, analizar los argumentos y las expresiones encubiertas. Respecto a la predicción de las interpretaciones, los estudiantes lograron estructurar el texto con introducción, desarrollo y conclusiones, plantear párrafos cohesivos y adecuados, pero tuvieron dificultad en la inserción de citas para respaldar ideas.

Álvarez (2016) plantea la necesidad de elevar el nivel de lectura en los estudiantes de un colegio oficial de Cajicá, Cundinamarca - Colombia, dados sus bajos resultados en las pruebas de Estado (2014). Es así como plantea la pregunta de investigación: *¿Qué estrategias son pertinentes para mejorar y reforzar los niveles de lectura crítica de los estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño?* El objetivo principal de su trabajo es “proponer una estrategia pedagógica para el mejoramiento de la Lectura Crítica a partir de la comprensión de los procesos de aprendizaje, los problemas de enseñanza y la evaluación de las metodologías desarrolladas por parte de los

docentes del Colegio Antonio Nariño”. Para ello Álvarez (2016) construye un marco referencial sobre la lectura crítica a partir de diversos autores (Dehaene, 2015; Argudin, & Luna, 1995; Smith, 1994; Cassany, 2004, 2006; Fons, 2004; Solé, 1996; Oyarzo, 2000; Carlino, 2005), postulando principalmente que “La lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda” (Smith, 1994; Cassany, 2004; 2006). A partir de allí presenta las categorías teóricas de lectura crítica a analizar: *identificar*, *comprender*, *reflexionar* y *evaluar*, además de *pensamiento crítico*, *joven lector* y *estrategia metodológica*. Inicialmente Álvarez (2016) realiza entrevistas y encuestas a varios maestros de instituciones públicas en las que indaga sobre su concepción de lectura crítica y su manera de abordarla, de lo que concluye que las estrategias utilizadas por los maestros para incentivar la lectura crítica aún no son lo suficientemente pertinentes. Luego hace una encuesta a estudiantes sobre la importancia que tiene la lectura para ellos, sus hábitos de lectura y la manera como analizan los textos, de lo que el investigador concluye que, aunque los estudiantes revelan experiencia con la lectura, apoyados en algunas herramientas de análisis, estas no son suficientemente amplias y estructuradas para hacer lectura crítica. Es por ello que Álvarez (2016) formula –sin desarrollar metodológicamente– una guía de trabajo basada en cinco estrategias: 1. La pre-lectura (hipótesis, aporte de ideas, aplicación de una estrategia y retroalimentación), 2. La lectura y estructura de texto (la comprensión a partir del significado de términos desconocidos, la lectura y exploración de otros textos visualizando contextos, realidades, conocimientos y acercamiento entre ellos), 3. La comprensión básica de lectura (lectura a nivel literal, inferencial hasta llegar a la lectura crítica para hacer análisis de la información, plantear soluciones de

acuerdo a la temática y hacer seguimiento a la literatura que deja el texto), 4. La lectura de tipos de texto (visualizar la temática y analizarla a partir de diferentes puntos de vista, incluyendo la del lector), y 5. La lectura de textos experienciales (lectura significativa para el estudiante, con la cual se sienta identificado y valore el significado de la misma en términos de crecimiento intelectual, personal, social y político).

Por su parte Aparicio (2016) plantea una propuesta pedagógica para el desarrollo de habilidades en lectura crítica con estudiantes de grado undécimo de un colegio oficial de Llano Grande, Girón, Santander – Colombia, debido a las dificultades de comprensión que presentan los estudiantes de dicha institución. Por esa razón presenta la pregunta de investigación: “*¿Cómo desarrollar las habilidades de lectura crítica en los estudiantes de undécimo grado del Colegio Integrado Llano Grande al implementar una U.D sobre el concepto Reseña Crítica?*”. A partir de ahí realiza “el diseño y aplicación de una Unidad Didáctica (UD) en la que el investigador propone una serie de actividades que promueven la práctica de la lectura en el nivel crítico que deben poseer los estudiantes de undécimo grado”. Aunque la propuesta es aplicada a 36 estudiantes, el autor toma como muestra a 5 de ellos para lo que llama un “estudio de caso” en el que recopila avances y experiencias de los estudiantes durante el proceso investigativo. Aparicio (2016) plantea cuatro categorías que deben evidenciarse en la lectura crítica, con base en los presupuestos de Márquez y Sanmartí (2011) y Oliveras y Sanmartí (2009): “Idea principal e información básica”, relacionada con la comprensión del texto; “Inferencias”, relacionada con la búsqueda del significado más allá de lo literal; “Valorar y juzgar”, relacionada con el análisis y valoración para argumentar a favor o en contra de las evidencias, pruebas o experimentos aportados; y “Confrontar conclusiones”, relacionado con la toma de posición respecto a las ideas

del autor. Para lograr estas competencias, el autor plantea la lectura de “textos con sentido crítico” a partir de los cuales propone preguntas de opinión argumentada, mapas conceptuales, y la escritura de una reseña. Según el investigador, los estudiantes mostraron resultados favorables respecto a las cuatro categorías referidas pues identificaron ideas centrales, formularon hipótesis, asumieron posturas sobre lo expuesto por los autores, analizaron un problema desde puntos de vista alternativos, plantearon nuevas preguntas, posibles soluciones, y planificaron.

6. Marco teórico y conceptual

La presente investigación se inscribe en una perspectiva dialógica del lenguaje, cuyo eje central es el estudio del enunciado como unidad del discurso en la que habitan y entran en confrontación diferentes perspectivas y voces de sujetos situados social, histórica y culturalmente. Esta propuesta articula aportes teóricos del Análisis del Discurso (A.D.) y del Análisis Crítico del Discurso (A.C.D.) con el fin de desarrollar lectura crítica de textos de ciencias sociales, pues provee un marco de referencia teórica y conceptual desde el cual se reconoce en el discurso/enunciado la diversidad de voces que se entrelazan para defender diferentes puntos, la imagen que los sujetos construyen de sí, el *tono* que expresa su grado de jerarquía y proximidad así como el propósito que revela el uso de determinadas formas del discurso y que orienta su enunciación.

Así pues, se adopta una propuesta teórica ecléctica en la que se subsumen e integran algunos presupuestos del A.D. y del A.C.D. para desarrollar la lectura crítica, relacionada con el reconocimiento de la *heterofonía* o polifonía discursiva en textos escritos, y la consecuente asunción de una postura crítica sobre ellos y la sociedad. Si bien el A. C. D. sitúa social y culturalmente las interacciones discursivas, para efectos del trabajo con niños de Básica Primaria se optó por analizar tales interacciones en el enunciado y vincular a su análisis la manera como se manifiesta en él el uso del poder y las actitudes valorativas de un grupo humano sobre otro.

A continuación se presentan los postulados teóricos de diferentes autores en que se cimentó la investigación.

6. 1. Noción de Lectura crítica

6. 1. 1. Lectura crítica en Cassany.

Son tres los enfoques disciplinarios desde los cuales ha sido abordada la lectura: el lingüístico, el cognitivo y el sociocultural (Cassany, 2003) y (Méndez Rendón *et al.*, 2014).

El enfoque lingüístico está relacionado con la recuperación del valor semántico de cada palabra y su relación con palabras anteriores y posteriores. El conjunto de todos los vocablos daría un significado objetivo, único, estable y externo al sujeto que lee.

El enfoque cognitivo postula que el lector aporta datos al texto que no provienen del valor semántico de las palabras. Se da coherencia y sentido a lo dicho. Se deducen datos del contexto inmediato y se relacionan con el enunciado lingüístico. En general, se hace una lectura inferencial y particular del texto. Los esquemas cognitivos se movilizan cada vez que el lector asume nuevos textos, lo que le permite ganar más elementos para su comprensión.

El enfoque sociocultural recoge los dos postulados anteriores y enfatiza en el valor social de los conocimientos y del significado de las palabras. Desarrollamos la capacidad del lenguaje gracias a nuestra interacción en una comunidad determinada con una historia, una tradición, unos hábitos, etc. Todo discurso refleja una visión del mundo.

De estos tres enfoques, la presente propuesta vincula especialmente el sociocultural, dado que todo discurso es producto y reflejo de la interacción social en que se inscriben los sujetos del acto comunicativo. De ahí su posibilidad para intercambiar puntos de vista y construir enunciados que busquen movilizar a los otros.

Por otra parte, Cassany (2003), desde su visión de la *literacidad crítica*, desarrolla las nociones de Gray, 1960 (citado por Alderson, 2000) sobre lo que significa leer ‘las líneas’, leer ‘entre líneas’ y leer ‘detrás de las líneas’. Así, leer las líneas refiere una lectura literal del contenido, el significado semántico de las palabras; leer entre líneas implica una lectura inferencial de los implícitos del texto en el que se construye la coherencia global; leer detrás de las líneas está orientada al reconocimiento de la intertextualidad, las estrategias discursivas, la intencionalidad y a la toma de posición sobre el texto y los puntos de vista que presenta el autor.

Si bien en esta propuesta de investigación son necesarias las dos primeras “maneras” de leer por la posibilidad que ofrecen de comprender el funcionamiento interno de los textos, es la lectura “detrás de las líneas” la que se vincula mejor con la perspectiva dialógica adoptada, pues orienta de manera directa la atención hacia las formas de interacción de los sujetos del enunciado y potencia la toma de posición crítica respecto al texto y el mundo, es decir, se articula de manera directa con la propuesta de lectura crítica.

En relación con lo anterior, Serrano y Madrid (2007), citando a Smith, 1994 y a Cassany, 2004; 2006, definen lectura crítica como “...una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita...identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas... De este modo, podemos estar en capacidad de comprender diversas situaciones, tomar posturas, hacer elecciones conscientes, que nos ayuden a comprender y controlar la dirección que toma nuestra vida. Capacidades que nos permitirán pensar y actuar para vivir en democracia”.

6. 1. 2. Noción de Lectura crítica del ICFES.

Desde la perspectiva del ICFES (2013, 2014, 2015), la noción de lectura crítica se sustenta en el análisis de los implícitos presentes en los textos, las estrategias usadas por el autor, la intención que tiene, entre otros. En una de sus definiciones puntualiza que la lectura crítica es la capacidad para “entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana como en ámbitos académicos no especializados”. Esto supone la comprensión del texto dentro del marco contextual en que se inscribe y la valoración de su contenido.

En 2013 la prueba Saber de lectura crítica puso el énfasis en el análisis discursivo, la intertextualidad, la interdiscursividad, entre otros aspectos que exigían de los estudiantes competencias lectoras relacionadas con el dominio de diferentes discursos:

Este módulo evalúa la competencia relacionada con la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido profundo de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son: 1) dimensión textual evidente; 2) dimensión relacional intertextual; 3) dimensión enunciativa; 4) dimensión valorativa; y, 5) dimensión sociocultural.

Dicha propuesta estaba orientada a evaluar la comprensión de los textos desde una mirada socioenunciativa que revelase un lector integral, que construyera el sentido de los textos desde los sujetos presentes en ellos y que se situara como ciudadano responsable:

En el mundo actual, al lector se le exige ir más allá de esa lectura básica, de esa primera interpretación, para determinar las pretensiones, los propósitos y finalidades de quienes emiten discursos; con el fin de establecer las condiciones en que se emite y, fundamentalmente, para analizar cómo lo que se dice lleva a la toma de decisiones por parte del lector e incide en las prácticas socioculturales, y en la vida de las personas.

Para el 2015, ICFES presentó una propuesta modificada para abordar la lectura crítica y estableció un esquema de evaluación basado en rangos o niveles de desempeño de 1 a 3. En los niveles 2 y 3 se presentan indicadores que permiten reconocer cuándo un estudiante está leyendo críticamente. Se evidencia, sin embargo, enunciados generales y ambiguos relacionados con los puntos de vista de los sujetos y la consecuente asunción de una postura crítica por parte del estudiante.

Tabla 1. Niveles de desempeño en lectura crítica

Nivel de Desempeño	Descripción
Nivel 3	Además de lograr lo definido en el nivel precedente, el estudiante que alcanza este nivel establece inferencias más complejas, contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este. En su ejercicio lector, el estudiante involucra todo su bagaje cultural y social. Para esto el estudiante: • Reconoce información implícita en el texto. • Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto. • Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). • Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto. • Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel). • Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. • Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. • Caracteriza las voces presentes en el texto.
Nivel 2	El estudiante que alcanza este nivel identifica y entiende contenidos explícitos de un texto, tiene una comprensión general de este y reconoce estrategias discursivas y su propósito. Para esto el estudiante: • Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto. • Entiende el significado de las palabras según el contexto. • Reconoce la idea general de un texto. • Identifica las partes del texto y reconoce la función de estas. • Reconoce las voces presentes en un texto. • Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto. • Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera). • Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor. • Reconoce el propósito de enunciados específicos en el texto.
Nivel 1	El estudiante no alcanza lo definido en el nivel II.

Nota: Recuperado de ICFES (2015). Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

6. 1. 3. Noción de Lectura crítica de Martínez.

Para Martínez (2015) los estudiantes requieren adquirir herramientas para el análisis de la información que en la época actual de nuevas tecnologías los satura y los convierte en autómatas o meros consumidores de información que circula en internet y otros medios, sin tomar una posición crítica al respecto, es decir, que en vez de trabajar el discurso, son trabajados por él. Es por eso que considera necesario acercar a los estudiantes a una propuesta de lectura basada en una perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje en que se estudie la manera como se construyen los sujetos discursivamente y presentan puntos de vista distintos, una heterogeneidad que refleja las prácticas sociales de la cotidianidad. Así, los estudiantes podrán asumir una actitud crítica que les permita cuestionar, cuestionarse y deliberar para resolver situaciones. En su propuesta de Dinámica Social Enunciativa (DSE), Martínez centra la atención en el Locutor, sujeto responsable del enunciado, y se distancia del autor, sujeto empírico. Según Martínez (2015, p. 22) “No se trata de un estudio psicológico externo de los sujetos sino más bien de ver el encuentro de contextos diversos y mixtos en el escenario discursivo o terreno común del enunciado. El interés no es tampoco la búsqueda de la psicología del sujeto político o contestatario, sino más bien el análisis de la confluencia de valores sociales y culturales diversos en el mismo terreno común. Tampoco se trata de hacer la taxonomía de actos de habla o de esquemas argumentativos utilizados para persuadir sino más bien la variedad discursiva y la relación de los procedimientos discursivos con la pluralidad de voces y puntos de vista que dan cuenta de la estratificación que es construida en el mismo escenario del enunciado”.

Con base en las anteriores consideraciones teóricas sobre la lectura crítica, esta se asume en la presente investigación como la búsqueda del sentido de los textos desde una perspectiva enunciativa, en la que se siga la voz responsable de cada discurso/enunciado y se determine su identidad y la de los demás sujetos que presenta: punto de vista, saberes, rol social, creencias ideológicas, etc. Así mismo, se entiende que la lectura crítica debe dar cuenta del propósito que tiene el que habla y de la manera como dispone su enunciado para lograrlo, inscrito en un género discursivo. Además, la lectura crítica debe reconocer la relación de cercanía o lejanía que se da entre los sujetos del discurso para determinar la manera como el uno intenta incidir en el otro. En esa vía, se espera que el lector crítico asuma una posición clara frente a lo que dice el texto, frente a su autor y frente a las situaciones sociales abordadas, una posición que esté orientada a defender los derechos o la dignidad de los menos favorecidos en la sociedad.

6. 2. Análisis del discurso (A.D.)

A continuación se exponen los aportes teóricos de Bajtín, Ducrot y Martínez en relación con el estudio del lenguaje para articular sus reflexiones en la propuesta de lectura crítica hecha en el aula.

6. 2. 1. Perspectiva dialógica del discurso en Bajtín.

Bajtín (1986, 1999) propone la noción de *heterofonía* para indicar la diversidad de voces presentes en la novela de Dostoievsky, en la que el héroe y los demás personajes se manifiestan en la obra como sujetos autónomos, con una mirada particular sobre el mundo, independientes de la visión del autor, lo cual contrasta con el tratamiento univocal de la novela *dogmática* de Tolstoi, en la que es el autor quien expresa su punto de vista sobre sus personajes (Ducrot, 1988).

Para Bajtín, la presencia de distintas voces en los textos se manifiesta cuando el autor-locutor del enunciado construye una imagen de sí que pone en relación con la imagen del interlocutor y del tema o tercero (de lo que se habla y/o de quien se habla), estableciendo entre las instancias una relación de jerarquía y proximidad según los roles que les adjudique. Esta concepción dialógica y social del enunciado permite analizar la complejidad del intercambio verbal de los sujetos - saberes y posiciones frente al mundo-, en el que el locutor construye su enunciado orientado por el otro, es decir, con la predicción de la posible respuesta de su interlocutor, a quien considera como un sujeto activo, buscando adherirlo a su punto de vista y manifestando su posición a favor o en contra del tercero. Todo discurso se propone a manera de diálogo en el que la enunciación, siguiendo a Bajtín en palabras de Silvestri y Blanck, “está dirigida a un oyente, es decir a su comprensión y a su respuesta..., a su consenso o disenso, en otras palabras, a la percepción valoradora del oyente –al auditorio” (Silvestri, A, y Blanck, G., 1993, p. 250).

Bajtín (1999) concibe el enunciado como la unidad mínima de estudio del discurso, el cual se inscribe dentro una práctica social de habla. Los participantes organizan enunciados relativamente estables, orales o escritos, haciendo uso de la lengua, según la esfera de actividad humana en que se encuentren, dando paso así a los géneros discursivos:

Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración (Bajtín, 1999, p. 248).

Bajtín expresa la heterogeneidad de los géneros discursivos al referir como ejemplo el relato, la orden militar, el relato cotidiano, los decretos, las declaraciones públicas, etc. Llama *primarios (simples)* a los textos orales en los que el contexto es inmediato, y *secundarios (complejos)* a los

textos escritos en los que se toma distancia del contexto físico y requiere mayor elaboración en el discurso:

Los géneros discursivos secundarios (complejos) -a saber, novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc.- surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros, por ejemplo, las réplicas de un diálogo cotidiano o las cartas dentro de una novela, conservando su forma y su importancia cotidiana tan sólo como partes del contenido de la novela, participan de la realidad tan sólo a través de la totalidad de la novela, es decir, como acontecimiento artístico y no como suceso de la vida cotidiana (Bajtín, 1999, p. 250).

Por esto se comprende que cada ámbito de la praxis humana construya formas de enunciados más o menos diferenciados: campo publicitario, pedagógico, político, judicial, etc.

Para Bajtín los enunciados no son nuevos, es decir, no aparecen por primera vez ni están aislados de otros, sino que han surgido y son tomados de la comunidad o grupo social a la que pertenecen los hablantes. Las voces de un enunciado siempre están en relación con las voces de otros enunciados, incluso de otros textos, revelando así que el discurso no es monologal, sino multivocal, producto de la interacción de sujetos sociales. Todo enunciado hace parte de un diálogo social. Esta es una forma como Bajtín cristaliza la noción de *dialogismo* en el discurso y profundiza en la noción de *intertextualidad* expuesta por Kristeva (1976).

Todo enunciado es un eslabón en la compleja cadena de la comunicación verbal:

Todo hablante cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con los cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones (se apoya en ellos, problemiza con ellos, o simplemente los supone conocidos por su oyente). Todo

enunciado es un eslabón de la cadena, muy completamente organizada, de otros enunciados (Bajtín, M. 1999, p. 258).

Por otra parte, Bajtín considera que los enunciados son productos de una construcción conjunta entre el locutor y su interlocutor u oyente, que surgen en el mismo instante de su enunciación y no antes. Con esto, critica la visión clásica en la que se consideraba la comunicación como el envío de un mensaje previamente diseñado por un *destinador*, valiéndose de las formas de la lengua, a un *destinatario* que podría, posteriormente, decodificar el sentido de dicho mensaje. Bajtín asume, entonces, que los sujetos comparten un horizonte común de tipo social que les permite crear, organizar, modificar mutuamente los enunciados en el mismo proceso de la comunicación.

Desde la perspectiva bajtiniana la comunicación verbal se inscribe en un contexto de enunciación y crea enunciados, lo que él concibe como *translingüística*, y que se opone a la ilusión meramente lingüística de poder formularse proposiciones relativas a cualquier acontecimiento verbal (Cardona, 2017, p. 94). El enunciado está ligado al contexto social del que surge.

Para Bajtín el enunciado está constituido, por una parte, por la materia lingüística, verbal, y por otra parte, por la situación o el contexto de enunciación, el cual se integra también al enunciado y hace posible lo *sobreentendido* que “no es nada más que ese horizonte común a los locutores, compuesto de elementos espaciotemporales, semánticos y evaluativos” (Cardona, 2017, p. 78). Para Bajtín la situación también está constituida por el objeto o tema (aquello de lo que se habla). Los elementos espaciotemporales corresponden a lo visible: la ventana, la puerta, etc., lo semántico al conocimiento y la comprensión de la situación, y la evaluación a la relación de los locutores con lo que ocurre, su evaluación de la situación. Para Bajtín todo enunciado está

provisto de valores, a diferencia de la lengua, pues el primero puede considerarse bello, sincero, falaz, etc. Es así como Bajtín considera al enunciado como un *entinema* objetivo y social, comprendido por aquellos que comparten un mismo horizonte social.

En relación con la dimensión evaluativa del enunciado, se pueden distinguir en este, medios semánticos y no semánticos (fónicos), entre los cuales aparece la *entonación* social, dirigida siempre a otro, el oyente, como aliado o testigo, y hacia el objeto (de lo que se habla), asumido como un tercer participante a quien se adula o se denigra. En este sentido, Bajtín considera al enunciado como un drama en el que aparecen el locutor, el objeto y el oyente. Esta interacción supone una posición o jerarquización de los participantes o el contenido del enunciado respecto al autor (superior, igual, inferior), el grado de proximidad con este (lo que determina la elección de formas discursivas: relato objetivo, confesión, apóstrofe), así como la posición del oyente con el autor y con el personaje, mostrándose aliado o contrario de uno o de otro (Cardona, 2017, p. 85).

Bajtín también postula, en la narrativa, que el autor del enunciado construye en él una imagen de sí; al narrarse, construye un universo, se pone por fuera del espacio-tiempo que no coincide con el universo real.

6. 2. 2. Perspectiva lingüística semanticista de Ducrot.

Ducrot (1990), basado en la perspectiva bajtiniana sobre la literatura polifónica centrada en la obra de Dostoievski, adapta la noción de polifonía al análisis lingüístico para "mostrar que el autor de un enunciado no se expresa nunca directamente, sino que pone en escena en el mismo enunciado un cierto número de personajes. El sentido del enunciado nace de la confrontación de esos diferentes sujetos... no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen"

(Ducrot, 1990, p. 16). Construye así una *teoría polifónica de la enunciación*, en la que, siguiendo a Bajtín, propone analizar el discurso centrándose en lo que dice el *Locutor*, sujeto responsable del enunciado, construido al interior del texto, y no en el sujeto empírico, su autor. Así, se preocupa por lo que dice el sujeto y no por quién es, aspecto que corresponde a la sociolingüística. De esta manera define de manera más clara la diferencia entre ambos sujetos (autor-locutor) y postula ejemplos interesantes al respecto como el caso en que en una caneca de basura aparezca el enunciado "*Utilízame*", donde claramente se reconoce la voz de un locutor construido discursivamente y adjudicado a la caneca de basura que, obviamente, no es el sujeto empírico.

Ducrot indica que el *Locutor* presenta distintos puntos de vista abstractos -no personas- a los que llama *Enunciadores*, los cuales polemizan entre sí. El locutor se relacionará de manera más o menos evidente con cada uno de uno de ellos mostrando aprobación o rechazo hacia alguno en particular. Tal actitud, que Ducrot llama *función* puede notarse en los enunciados negativos y en los irónicos (humorísticos). Para que ocurra este último es necesario que el enunciado cumpla tres condiciones (Ducrot, 1990, p. 20): 1. Entre los puntos de vista presentados, hay por lo menos uno absurdo. 2. El punto de vista absurdo no es atribuido al locutor. 3. El locutor no rectifica el punto de vista absurdo. Así, en la ironía "el punto de vista absurdo es atribuido a un personaje determinado que se busca ridiculizar". (Ducrot, 1990, p. 21). Por lo general, tal sujeto es el interlocutor.

Por otra parte, en el enunciado negativo se expresan dos *Enunciadores*: uno con un punto de vista positivo (E1) y otro (E2), que lo rechaza. "Un enunciado negativo es pues una especie de diálogo entre dos Enunciadores que se oponen el uno al otro" (Ducrot, 1990, p. 23). Por ejemplo,

en las expresiones “*Pedro no vino*” o “*Pedro es rico pero no por esto es feliz*” expresan dos Enunciadores: uno según el cual Pedro sí vino y otro que se le opone, para el primer caso. Para el segundo habría un Enunciador que afirma que Pedro es rico y feliz bajo el supuesto de que la riqueza conlleva felicidad, y un segundo Enunciador que afirma lo contrario. Ducrot propone otro ejemplo en el que una madre, al ver a sus hijos intentando justificar el daño de un florero, les dice: “Sin embargo, no he sido yo quien lo quebró”. En este ejemplo es claro que la madre atribuye el punto de vista negativo relacionado con el daño, a sus hijos. Con este ejemplo, Ducrot teoriza diciendo que la negación suele ser utilizada en los discursos polémicos “para tribuir al adversario una posición imposible de legitimar y es la polifonía interna a la negación la que lo permite” (Ducrot, 1990, p. 28)

Ducrot afirma que en ambas formas de uso de la lengua hay un Enunciador que dice algo inadmisibile para el Locutor. Sin embargo, en la negación hay un enunciador *de más* que rechaza el punto de vista inadmisibile, mientras que en la ironía el locutor no lo corrige, aunque se sepa que no está de acuerdo con él. Es claro también que el locutor “se pone en escena” mediante uno de los puntos de vista con el cual se identifica.

Por otra parte, Ducrot propone integrar la polifonía al estudio de la argumentación. Por eso postula su teoría del *valor argumentativo del enunciado* en el que se integran la subjetividad y la intersubjetividad del Locutor. El valor argumentativo del enunciado está justamente en el sentido que da el Locutor a una palabra, lo que le permite orientar y mantener su discurso, desarrollarlo, para hacer un llamado al interlocutor a que se comporte de determinada manera. Por ejemplo, que el Locutor llame a alguien *inteligente*, es expresar su actitud valorativa, su mirada personal sobre ese sujeto, buscando que el interlocutor lo admire. El enunciado da cuenta de las relaciones

entre los interlocutores. Al tiempo, el sentido de la palabra hace que el enunciado pueda continuar una secuencia lógica: *“Pedro es inteligente, luego podrá resolver ese problema”*. Aquí el orden o secuencia de los segmentos del enunciado es muy importante puesto que decir que Pedro es inteligente es un argumento para decir que puede resolver el problema.

La concepción polifónica de Ducrot es muy importante en esta investigación toda vez que propone una manera de reconocer al Locutor, los puntos de vista en que este se desdobra y los interlocutores específicos de esos puntos de vista. Así mismo, es útil su aporte para analizar de qué manera influye en los otros el orden en que se presenten los enunciados y cuándo estos son portadores de un lenguaje irónico, como ocurre con algunos textos empleados en la investigación con los estudiantes.

6. 2. 3. Dinámica Social Enunciativa (DSE) de Martínez.

A partir de los aportes de autores como Bajtín y Ducrot, Martínez (2015) plantea el enunciado como el lugar de encuentro de sujetos socialmente organizados, portadores de voces y puntos de vista, que establecen un contrato social de habla y están orientados por una intencionalidad comunicativa. Los sujetos instauran relaciones de fuerza social (tonalidades) en la Situación de Comunicación y la Situación de enunciación, integradas ambas en el enunciado. En este se inscriben los sujetos discursivos, y entre quienes se presentan relaciones de fuerza social:

El enunciado es el resultado de la toma en cuenta del locutor y del interlocutor, en relación con una opinión, un acontecimiento o las palabras de otro. Son tres las pruebas de la situación de enunciación: en la construcción de un enunciado se muestran las intenciones de un locutor pero también se evidencia la relación de este con la respuesta activa del interlocutor y, de manera simultánea, su relación con lo enunciado, es decir, con las palabras de otro, o con un acontecimiento.

El enunciado es, entonces, el espacio discursivo, el “terreno común” donde se construyen puntos de vista diversos, relaciones jerárquicas simétricas o asimétricas, grados de proximidad o de lejanía entre los protagonistas; es también el lugar donde se construyen apreciaciones que convocan igualmente niveles de jerarquía y grados de cercanía en relación con la palabra ajena o el acontecimiento referido. La manera como estas relaciones se construyen en el enunciado dará cuenta del *tono social fundamental* que adopte el discurso. (Martínez, 2015, p. 66).

6.2. 3.1. Situación de comunicación y situación de enunciación.

Martínez, siguiendo la noción de contexto integrado y contrato social de habla de Bajtín, ubica al interior del enunciado la Situación de comunicación, donde se presenta el diálogo entre el Locutor y su Interlocutor, quienes establecen un contrato social de habla: vendedor-comprador, enseñante–enseñado, informante-informado, etc. Se establece aquí la intencionalidad del Locutor en relación con el tema, aquello de lo que se habla. En esta instancia el Locutor y su Interlocutor construyen su legitimidad como sujetos socio-institucionales en el marco del género discursivo en que se inscriben, es decir, se construyen como representantes de roles sociales (periodista – lectores, p. ej.) mediante unas formas de discurso relativamente propias y estables de un ámbito de práctica social: científico, pedagógico, académico, periodístico, publicitario, etc.

La Situación de enunciación, también integrada al enunciado, corresponde, siguiendo a Ducrot, a las relaciones entre los Enunciadores o puntos de vista, presentados por el locutor y sus respectivos enunciatarios, aquellos interlocutores a quienes se dirige cada punto de vista. En esta instancia, el Locutor en representación de distintos Enunciadores, se constituye en un *ethos discursivo*, pues presenta *imágenes* de sí mismo, del Interlocutor y de aquello(s) de quien(es) habla: lo referido o el Tercero a través de la valoración que hace de cada uno. Así, expresa el grado de cercanía o lejanía entre ellos y el tono social (tonalidad) que le imprimen a su intercambio verbal, mediante actos de habla, en la búsqueda de una alianza (el Locutor con el

Tercero, p. e.) para criticar, denunciar, cuestionar a los otros (al Interlocutor, p. e.) o a un tema. En relación con la argumentación, el locutor construye enunciadores que buscan credibilidad, generar un *ethos* confiable, por lo que se presentan desde una dimensión discursiva predominantemente ética (o axiológica), emotiva o racional.

6.2.3.2. Relaciones de fuerza social.

Martínez (2002, 2005, 2015) explica en su modelo DSE cómo se establecen relaciones de fuerza entre el/los Enunciador/es, el/los Enunciario/s y lo referido, mediante actos de habla, según sea mayor o menor el grado de cercanía que tenga uno con el otro. Esa tensión se presenta como tonalidad *apreciativa*, *predictiva* e *intencional* y se manifiestan en la Situación de enunciación:

- **La tonalidad predictiva** se entiende como la tensión entre el locutor, en términos de Enunciador, y su enunciario, manifiesto en la imagen que se construye de sí y del otro en el enunciado; donde se da una relación intersubjetiva, pues el sujeto espera una respuesta activa del otro.
- **La tonalidad apreciativa/valorativa** es la postura del Enunciador respecto a lo dicho o el enunciado ajeno: respeto, sumisión, ironía, burla, etc.
- **La tonalidad intencional** se entiende como la tensión entre el Enunciador y el Enunciario y lo referido, la manera como se posiciona el enunciador. La tensión entre uno u otro participante configura determinado tipo de discurso con una intencionalidad definida. Así, por ejemplo, un mayor acercamiento entre el Enunciador y el Tercero o lo referido, puede producir un enunciado de distanciamiento o en contra del interlocutor: ironía, burla, etc.

El locutor, sujeto responsable del discurso, se construye como representante de un rol social dentro de un género discursivo. El locutor no habla siempre directamente sino que convoca otras voces que estarán a favor o en contra de determinado punto de vista, uno de los cuales es el defendido por el locutor. Por otra parte, el enunciado producido por el locutor está orientado socialmente, es decir, se dirige a otro, a quien construye como sujeto activo al esperar o predecir de él una respuesta potencial para lo cual organiza su discurso de determinada manera.

La polifonía discursiva resulta, pues, del “desdoblamiento” del sujeto locutor en enunciadores o puntos de vista dirigidos a interlocutores específicos (Martínez, 2015, p. 87):

Esta influencia se manifiesta a través de la presentación de imágenes discursivas del locutor y del interlocutor en términos de Enunciador (con un punto de vista específico) y de Enunciatario (de quien se espera una respuesta activa) respectivamente, y para ello, se construye la imagen del locutor como un Enunciador que asume un punto de vista determinado, de manera simultánea e intersubjetiva, se construye la imagen del interlocutor como un Enunciatario a quien se le asignan roles discursivos de aliado, testigo, confidente u oponente con respecto al punto de vista o los puntos de vista propuestos; se traen también, al escenario discursivo, otras “voces ajenas” presentadas ya sea como aliadas o no de los puntos de vista propuestos en el discurso por el Enunciador o los distintos Enunciadores. (Martínez, 2015, p. 18-19).

6.2.3.3. Dimensiones del sujeto.

Como parte del desarrollo de la lectura crítica, los estudiantes deben reconocer la influencia que pretende ejercer el locutor sobre su interlocutor con lo que dice y la manera como construye su enunciado. De esta forma, comprenden la *fuerza ilocutiva* de quien habla al develar la intencionalidad que subyace en sus palabras.

Es así como los estudiantes, ubicados en la situación de enunciación, además de comprender los puntos de vista presentes en el texto, perciben su **dimensión argumentativa** al reconocer la manera como el locutor moviliza enunciados para influir en las representaciones de su

interlocutor, sea mediante la construcción del *Ethos* (imagen positiva de sí), *el Pathos* (pasiones) y/o el *Ratio* (razón).

Dado lo anterior, se aborda la argumentación, no como una manera de construcción superestructural de los textos, ni desde el estudio teórico de elementos retóricos, sino desde la enunciación particular desde la que el locutor intenta influir en el otro.

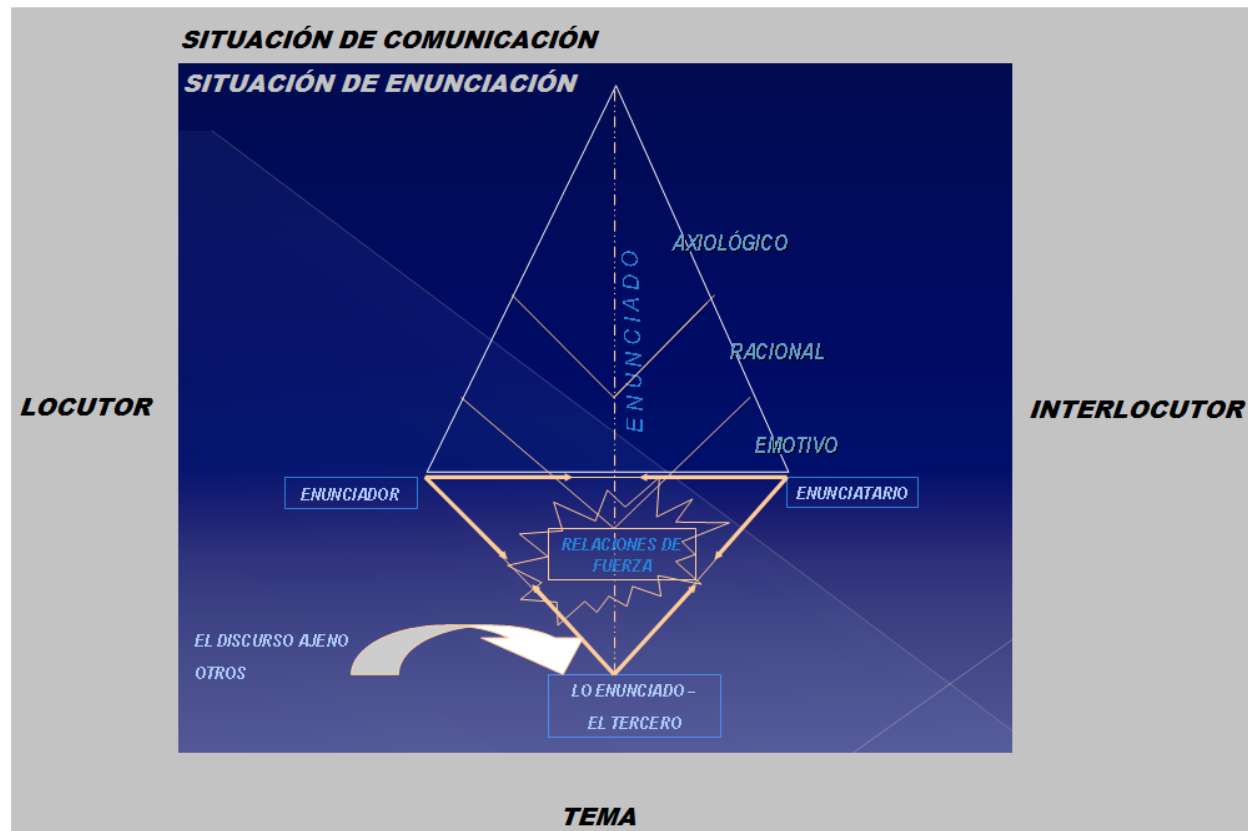
... el discurso es fundamentalmente persuasivo, y el tipo de discurso argumentativo (que puede tomar fácilmente la forma de cualquier tipo de texto) conectado con la función persuasiva del discurso, es, por lo tanto, frecuentemente representado en los textos, y expuesto a través de un abanico de diferentes tipos de textos, donde no se necesita ninguna señal de argumentación. (Virtanen, 1999, citado por Carrillo, 2008, p. 11).

Para Martínez (2005) la argumentación está inscrita en la enunciación, dadas las fuerzas sociales que se establecen entre los sujetos. Esto conlleva a que los enunciados se organicen de una u otra forma según la jerarquía entre los participantes y el grado de lejanía o cercanía entre ellos. En este sentido, es más una teoría del discurso que de la argumentación.

...sostendré que las formas de manifestación argumentativas responden a las relaciones de fuerza social enunciativas que se instauran en el discurso. Por ello me he atrevido a lanzar la siguiente aseveración: la argumentación está inscrita en la enunciación, pero en una enunciación vista desde la dimensión dialógica del discurso (Martínez, 2005, p. 6).

De lo anterior, se desprende el siguiente esquema:

Figura 1. Situación de comunicación y Situación de enunciación



Nota: Martínez (2013). Recuperado de Negrete Urango, M. P. (2014).

6. 3. Análisis Crítico del Discurso (A.C.D.)

6. 3. 1. Perspectiva cognitivista de Van Dijk.

Van Dijk (2008) señala que los discursos han sido estudiados a partir de enfoques estructurales como la sintaxis, la semántica, la estilística, la retórica, y modos de organización como la argumentación y la narración. En su propuesta, impulsó el paso del análisis oracional al análisis discursivo al postular las nociones de cohesión, coherencia, macroestructuras, superestructuras y otras estructuras convencionales de los géneros discursivos a partir de los años 70. Así mismo, propuso también dar una mirada multidisciplinar de los discursos: lingüística, antropología, sociología, psicología, etc. (Van Dijk, 2015, p. 17-23).

Uno de los aportes de Van Dijk es considerar en el análisis de los procesos cognitivos, las actitudes y otras representaciones mentales que inciden en la producción y comprensión de los discursos y el efecto que estos tienen en las opiniones de su auditorio (Van Dijk, 2008, p. 21). Para Van Dijk es fundamental comprender la importancia que tiene la cognición en la producción y comprensión de textos, pues los hablantes construyen y comprenden discursos basados en modelos mentales que parten de su experiencia sociocultural. La cognición es concebida como la interfaz entre el discurso y la sociedad.

Superando la dimensión estructuralista, Van Dijk propone estudiar el discurso como práctica social y cultural, desde una mirada cognitivista, lo que lleva a analizar la interacción social de los usuarios del lenguaje en distintos contextos socioculturales: conversaciones cotidianas, reuniones, debates, etc. Es así como todo discurso –oral o escrito- puede ser estudiado en función del vínculo que establece con la sociedad: el contexto, las prácticas sociales, las ideologías, los mecanismos de control y dominación, etc. Esto significa ver el discurso como medio para interpretar la estructura social:

...el discurso debería estudiarse no solo como forma, significado y proceso mental, sino también como estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura” (Van Dijk, 2008, p. 26).

Van Dijk asume el discurso como acción, dando valor especial a los actos de habla, inscritos en la pragmática. Entender el discurso como acción es reconocer su posibilidad de reflejar relaciones de poder a través de enunciados en los que se encubre una promesa, una orden, una amenaza, etc.

Para Van Dijk el ACD es una perspectiva de trabajo con el discurso en el que el analista adopta una “actitud”, un sesgo, a favor de los oprimidos. El ACD “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” (Van Dijk, 2003, p. 144). Es muy importante analizar las estructuras discursivas en las que se legitima el poder y el abuso de poder. Ejemplo de esas estructuras es la presencia de significados locales, caracterizados por el uso de palabras que muchas veces revelan una representación positiva de sí y negativa de los otros, manifestando así una diferenciación social y cognitiva entre “ellos” y “nosotros”, y con los que el hablante influye de manera inmediata en los modelos mentales de los oyentes o lectores. Otra manera de estudiar los mecanismos discursivos mediante los cuales un grupo dominante propaga una ideología es analizando el uso del lenguaje de quien habla: rol que asume, posición frente a un asunto, posibles destinatarios de lo que dice, el contexto en que se inscribe, etc. Así, Van Dijk advierte sobre el compromiso social que tiene el analista e investigador crítico del discurso:

Los investigadores críticos no se contentan con ser conscientes de la implicación social de su actividad... sino que asumen posiciones explícitas en los asuntos y combates sociales y políticos... Aspiran a producir conocimiento y opiniones, y a comprometerse en prácticas profesionales que puedan ser útiles en general dentro de procesos de cambio político y social, y que apoyen en particular a la resistencia contra el dominio social y la desigualdad. Lo cual significa que los investigadores críticos con frecuencia estarán al lado de los distintos grupos y gentes socialmente dominados en el mundo, por los que preferirán trabajar y con quienes se declararán solidarios. El abuso de poder de los grupos e instituciones dominantes puede en tal caso ser «críticamente» analizado desde una perspectiva que es coherente con la de los grupos dominados. El ACD es así una investigación que intenta contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de la justicia y de la igualdad sociales (Van Dijk, 1999, p. 23-24).

De lo anterior se desprenden las categorías fundamentales de aproximación al discurso planteadas por Van Dijk con el fin de “establecer vínculos teóricos entre el discurso y la

sociedad” (Van Dijk, 2008, p. 26) y definir de qué manera los discursos son un componente social:

- **Ideología.** Van Dijk define las ideologías como “creencias compartidas socialmente y que se asocian a las propiedades características de un grupo, como la identidad, posición en la sociedad, intereses y objetivos, relaciones con otros grupos, reproducción y medio natural” (Van Dijk, 2003, p. 20). En este sentido, las ideologías no son socioculturales pues no todo el mundo las conoce y acepta. Incluso, las ideologías generan diferencias de opinión, conflictos y luchas que conllevan a la dicotomía “Ellos” / “Nosotros”, “Nosotros contra Ellos” (Van Dijk, 2003, p. 16). Van Dijk también precisa que las ideologías son “*sistemas básicos* de creencias porque otras creencias más específicas dependen de ella y se organizan a su alrededor. Por consiguiente, una ideología racista organiza múltiples prejuicios o actitudes racistas” (Van Dijk, 2003, p.23). Es así como se entiende que las actitudes son “opiniones compartidas socialmente” (Van Dijk, 2003, p. 30), compuestas, además, por un conjunto de proposiciones valorativas presentes en los modelos mentales (Van Dijk, 2003, p. 169 -170). Para Van Dijk, diversos grupos sociales que comparten determinadas ideologías, pero llama la atención sobre aquellas que están presentes en los discursos de las élites poderosas, mediante operaciones retóricas para reproducir y legitimar el abuso del poder.
- **Poder.** El poder social se define en términos de control de un grupo sobre otro (Van Dijk 1999) y se manifiesta en el texto y el habla. Una forma de poder básico de grupo consiste en el acceso privilegiado a recursos materiales y simbólicos como el dinero, la fama, el conocimiento, etc. que para otros es limitado o inexistente. De igual forma, ciertos discursos

privilegiados como el de la política, los media y la ciencia son recursos de poder. El dominio de ciertos grupos sobre otros puede ser definido en como el ejercicio ilegítimo del poder.

Las representaciones negativas de los otros que derivan de ideologías etnocéntricas y racistas, a menudo estarán articuladas alrededor de la atribución de violaciones de nuestros valores básicos y principios ideológicos. Así, donde nosotros somos tolerantes, el antirracismo es intolerante, donde nosotros valoramos el mérito personal y la disciplina, ellos carecen de esos valores; donde nosotros somos decentes, ellos son promiscuos; donde trabajamos duro, ellos son demasiado perezosos para trabajar” (Van Dijk, 2000, p. 359).

- **Contexto.** Además de analizar sus participantes, roles, propósitos y marco espacio-temporal, hay otras propiedades relevantes en la constitución de los contextos discursivos, como el género de los participantes (ser hombre o mujer), la edad (ser joven o viejo), la educación, la clase social, la filiación étnica tener poder, autoridad o prestigio, etc. En cambio, otros factores, considerados menos relevantes como el color de ojos o sus gustos, parece tener poco impacto sobre el texto y el habla y su comprensión.
- **Acción.** El discurso es una forma de acción puesto que tiene un sentido y cumple *metas* de sus usuarios. “Es una actividad controlada, intencional y con un propósito” (Van Dijk, 2008, p. 28). Considera algunos actos de nivel superior mediante el habla o la escritura: afirmar, preguntar, acusar, prometer, etc. En la acción del discurso están presentes las perspectivas que adoptan el hablante y el receptor. Para el primero, muchas veces cuenta como válido en su mensaje las cosas que realmente ocurren, mientras para el segundo cuenta lo que se dice o interpretan, en el caso de un insulto.

6. 4. Marco conceptual

Teniendo en cuenta que la propuesta de lectura crítica estaba orientada hacia una población de estudiantes de grado Quinto de primaria, en edades entre los 11 y los 12 años, se subsumieron los aspectos teóricos considerados más pertinentes de cada autor para estructurar una propuesta de análisis de los textos que ayudara a los estudiantes a acercarse de manera interesada y pertinente a los diferentes aspectos del discurso. Esto implicó prescindir de algunas nominaciones teóricas dadas por los autores con el fin de evitar confusión o indisposición en los estudiantes. No obstante, el trabajo de análisis fue orientado de manera cuidadosa desde cada concepto definido en este marco teórico, lo que potenció en los estudiantes el deseo de hacer una lectura profunda de cada texto.

Estas son las nociones definidas en la propuesta de trabajo sobre lectura crítica:

- **Lectura crítica:** se entiende como la comprensión de puntos de vista, voces, estrategias, intenciones, etc., movilizadas por el locutor en su discurso, lo que conlleva a que el lector crítico asuma determinadas posiciones respecto al texto y su entorno social.
- **Polifonía:** en esta propuesta se asume la polifonía como la confluencia de distintas perspectivas y voces en el discurso. En este sentido, la polifonía está presente en, o atraviesa, la situación de comunicación y la situación de enunciación pues se trata de analizar quiénes son los sujetos que se expresan, quiénes son los referidos, qué interlocutores se construyen, que enunciados movilizan, bajo qué propósito, en qué género discursivo se inscriben, qué tipo de texto adoptan para comunicarse, etc.

- **Argumentación:** la argumentación está inscrita en la enunciación, lo que implica analizar la manera como el locutor y los demás sujetos internos al enunciado intentan ejercer influencia en sus interlocutores, para lo cual se posicionan de determinada manera frente a los otros y al tema abordado, mediante una organización efectiva de su discurso: elección léxica, orden de sus enunciados, tonalidad, género discursivo, etc.

6. 4. 1. Análisis del discurso (A.D.).

- **Género discursivo:** entendido como el producto discursivo de diferentes ámbitos de práctica social, es decir, el conjunto de enunciados más o menos diferenciados que surgen en las distintas esferas de la actividad humana: género político, publicitario, periodístico, pedagógico, etc.
- **Tipo de texto:** se entiende como la forma concreta, convencionalizada de organización del texto, que asume el hablante para expresarse, según el género discursivo en que se inscribe.
- **Enunciado:** entendido principalmente como la unidad mínima de sentido construida por el locutor en su discurso. En algunos momentos, el enunciado es entendido, de manera más amplia, como la totalidad del discurso expresado.
- **Situación de comunicación:** alude a la situación social en que se establece la comunicación, constituida por el locutor, su interlocutor y el tema que abordan, en un espacio y tiempo contruidos discursivamente. La Sit. de comunicación está integrada en el enunciado (discurso) y puede representar un intercambio comunicativo real o simulado.

- **Locutor:** sujeto hablante, organizador y responsable del discurso. Diferente de autor (sujeto empírico, productor del texto).
 - **Interlocutor:** sujeto activo, presupuesto por el locutor para dirigirle su enunciado en espera de una respuesta.
 - **Tema:** aspecto o asunto del mundo abordado en el discurso.
- **Situación de enunciación:** situación en que el Locutor presenta –o se desdobra en– puntos de vista distintos (enunciadores), dirigidos hacia un Interlocutor en términos de Enunciatario, para lo cual convoca voces que apoyen determinada postura. En la situación de enunciación se evidencia el grado de cercanía o lejanía entre los sujetos por lo que su enunciado asume una tonalidad específica.

Enunciador / Punto de vista: la postura que representa o defienden los sujetos del discurso. En el trabajo con los estudiantes solo se les planteó la noción de “Punto de vista”.

- **Tercero:** entendido como aquel de quien habla el locutor, el referido, y de quien construye una imagen en su enunciado en términos de jerarquía en relación con los otros sujetos.
- **Imagen:** representación del locutor sobre sí o sobre los otros en los que expresa su punto de vista.
- **Voces:** voces, comentarios, opiniones de otros sujetos o instituciones, convocadas por los sujetos del discurso para dar mayor fuerza a la postura que defienden.

- **Tonalidades:** son las relaciones de fuerza social establecidas entre los sujetos discursivos según su jerarquía. Esto hace que se muestren en el discurso como aliados, oponentes, testigos, entre otros.

Si bien estas tonalidades se desglosan en la teoría como tonalidad predictiva, apreciativa e intencional, en la propuesta para los niños bastó con pedirles que analizaran la relación de cercanía o lejanía entre los sujetos, o entre estos y lo referido, según su punto de vista (de los sujetos del discurso) y el enunciado que construían.

Dimensiones del sujeto

El locutor, con el fin de influir en las representaciones de su interlocutor, y en búsqueda de credibilidad, se construye en el discurso mediante el uso de enunciados pertenecientes a las dimensiones ética, emotiva o racional. En su discurso combinará de estas dimensiones o dará mayor fuerza a una con el fin de impactar de determinada manera a su interlocutor.

- **Dimensión ética:** relacionada con la construcción de una imagen o *ethos* positivo de sí.
- **Dimensión emotiva:** relacionada con la sensibilización del interlocutor para lo cual se despiertan sus pasiones o emotividad (*pathos*).
- **Dimensión racional:** relacionada con la búsqueda de fundamentos racionales que expliquen o den cuenta de manera “objetiva” de un fenómeno o situación.

6. 4. 2. Análisis Crítico del Discurso (A.C.D.).

Actitudes: Se entienden como las creencias valorativas, compartidas por los integrantes de un grupo, a favor o en contra de otro, y que están relacionadas con determinadas ideologías.

7. Marco contextual

La investigación se desarrolló en el colegio Jefferson, perteneciente al sector privado y ubicado en la ciudad de Yumbo – Valle. El colegio pertenece a un nivel socioeconómico alto, es de población mixta y tiene jornada única de lunes a viernes de 7.30 a.m. a 2:40 p.m. El horario de cada clase está conformado por 7 franjas de cincuenta minutos cada una. Adicionalmente, se da a los estudiantes un descanso de 25 minutos y uno de 50 para su almuerzo. En total, la jornada escolar es de 7 horas.

El colegio cuenta con varias edificaciones que corresponden a las secciones de Preescolar, Primaria y Bachillerato, organizadas por bloques en las que se ubican los estudiantes de cada nivel, para el caso de la presente investigación los estudiantes de Primero a Quinto.

La propuesta institucional considera al estudiante como un sujeto activo en su proceso de aprendizaje, participe en la construcción de conocimiento; ético en cuanto a la búsqueda de una relación de respeto con su entorno; político en cuanto a la asunción de posición crítica y responsable en la sociedad a la que pertenece. Para tales fines, se propone a los estudiantes diversas experiencias de lectura y composición de textos de diferentes registros semióticos: texto escrito, icónico, audiovisual, y aquellos relacionados con la expresión corporal como el teatro, el baile y el deporte.

La población en la que se realizó el trabajo pedagógico estuvo conformada por los 75 estudiantes inscritos en Grado Quinto del colegio referido. Se trató de un grupo homogéneo en cuanto a que compartían el mismo nivel de escolaridad y, en general, hacían parte de la misma institución educativa desde Preescolar. Los estudiantes tenían edades entre 11 y 13 años, en su mayoría eran

nacidos en la ciudad de Cali y pertenecían a un estrato socioeconómico alto. La muestra tomada para el estudio de los resultados estuvo constituida por 6 estudiantes, para lo cual se tomó a 2 de cada salón de Grado Quinto (Quinto A, Quinto B y Quinto C). La propuesta de trabajo para desarrollar la lectura crítica se llevó a cabo en las clases de Ciencias Sociales, con una intensidad de 3 horas semanales, y estuvo orientada por el suscrito investigador, el cual se desempeña como docente en la institución y grado escolar referidos.

8. Metodología de la investigación

8. 1. Tipo y diseño de la investigación

La presente investigación es de tipo cualitativa por cuanto busca examinar el mundo social, observar qué ocurre en él, basada en “una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)” (Hernández Sampieri, 2010, p. 9).

La propuesta de intervención pedagógica fue diseñada como Investigación acción-participación, ubicada en un contexto específico, el escolar, para resolver un problema: mejorar la lectura crítica en los estudiantes de grado Quinto de un colegio de la ciudad de Yumbo. Este trabajo también se inscribe en el diseño de sistematización de experiencias ya que busca hacer una reflexión crítica sobre y desde la práctica pedagógica.

Por tratarse de una intervención pedagógica, se construyeron previamente algunas preguntas para valorar el nivel de lectura de los estudiantes y se hizo una prueba inicial con la que se evidenció la necesidad de abordar la lectura crítica desde unas categorías de análisis específicas que se plantearon para el trabajo de investigación, manteniendo la atención en el efecto que iba teniendo la intervención en los estudiantes y haciendo los ajustes necesarios respecto a los aspectos a abordar en los textos y la manera de hacerlo. Esta manera de proceder se sustenta en la concepción de que una intervención pedagógica es

la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo (Touriñán, 1987a). La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Wright, 1979). El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse del siguiente modo: “A” (agente educador) hace “X” (lo que el conocimiento de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado “R” (que

“B” -agente educando- efectúe las conductas “Y” -explicitadas en la intervención pedagógica de “A”- y alcance el objetivo “Z” -destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo (Tourinán, 2010a). (Tourinán, 2011).

La intervención pedagógica, consistente en la lectura crítica de los textos de referencia, se realizó de manera permanente y gradual durante el periodo de tiempo establecido para ello (10 meses), lo que posibilitó una dinámica de enseñanza y aprendizaje activa basada en la discusión, la confrontación y la búsqueda de información clave referida en los textos.

8. 2. Operativización de variables

El análisis de los resultados se hizo teniendo en cuenta solamente las variables dependientes y las independientes.

La **variable dependiente**, definida en esta investigación en función de lo que se esperaba lograr en los estudiantes, es decir, la incidencia de la propuesta en la comprensión de los textos escritos, específicamente el desarrollo de la lectura crítica. Las **variables independientes** son aquellos “factores” definidos para registrar y evaluar el alcance de los estudiantes sobre los diferentes aspectos que conforman la variable dependiente. Para esto, se establecieron categorías de análisis de los textos, que permiten evidenciar el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes. Se omitieron las **variables de control** dado que no se buscaba identificar ni contrastar la incidencia en los resultados de factores externos como la edad, el sexo, el contexto socioeconómico, entre otros. Se entendía que los participantes compartían rasgos similares en cuanto a su pertenencia a un contexto geográfico, etnográfico y socioeconómico, y que se quería analizar la relación entre la variable dependiente y las variables independientes.

La operativización de las variables se hizo de la siguiente manera:

Tabla 2. Relación de variables de la investigación

Variable Dependiente	Variable Independiente
Desarrollo de la lectura crítica – Comprensión textual	Categorías de análisis discursivo: <u>Análisis del discurso (A.D.)</u> - Locutor - Interlocutor - Tema - Enunciador / Punto de vista - Voces - Imagen - Tonalidades: aliados, oponentes, testigos, etc. - Tipo de texto - Género discursivo - Dimensiones del sujeto - Dimensión ética. - Dimensión emotiva - Dimensión racional <u>Análisis Crítico del Discurso (A.C.D.)</u> Actitudes valorativas favorables o desfavorables de los sujetos.

8. 3. Población y muestra

La propuesta de intervención pedagógica, encaminada al desarrollo de la lectura crítica, se llevó a cabo en un periodo de 9 meses (32 semanas), con una intensidad de 2 horas semanales para un total de 64 horas, durante el año lectivo Agosto 2016 – Junio 2017.

La población total de esta investigación fueron las 450 producciones escritas por 75 estudiantes inscritos en grado Quinto. Ese total es resultado de la lectura crítica que hizo cada estudiante de 6 textos pertenecientes a tres géneros discursivos: crónica, literario y académico.

Entre las 450 producciones obtenidas, se aplicaron criterios de inclusión y de exclusión, y definió una muestra de 36 producciones, cada una de las cuales se constituyó en la unidad de análisis.

8. 4. Criterios de inclusión y de exclusión

Para facilitar el análisis de los resultados en relación con la propuesta de lectura crítica, se eligió una muestra de 36 producciones escritas. Se trató de una muestra no probabilística por conveniencia en la que se seleccionaron las producciones verbales escritas de estudiantes con diferente desempeño en su lectura a lo largo de la intervención, 3 niños y 3 niñas para dar equidad de género, aunque esto no tuviera incidencia en los resultados. Esta cantidad de producciones escritas era muestra suficiente para analizar la incidencia de la intervención pedagógica en los estudiantes de Quinto, aunque no fuera representativa en cantidad. Las demás producciones se excluyeron.

8. 5. Momentos de la investigación

Dado que la propuesta fue de carácter pedagógico, se procedió inicialmente haciendo una lectura exploratoria con una muestra pequeña de niños, con lo que pudo observarse los alcances y las limitaciones de los estudiantes en su comprensión en relación con la lectura crítica de textos de Ciencias sociales. Con los resultados, se hizo una clasificación de las regularidades presentadas por los estudiantes, es decir, de los aspectos que reconocían en el texto y lo que se les dificultaba analizar. A partir de ese momento se construyeron consignas de análisis con preguntas abiertas sobre la Situación de comunicación, la Situación de enunciación y la dimensión argumentativa, en las que está presente la polifonía discursiva, y se procedió a la intervención con todos los estudiantes del nivel Quinto.

Tabla 3. Relación de los momentos de investigación

Preparación del material	Pilotaje	Intervención
Búsqueda y selección de textos objeto de análisis por parte de los estudiantes.	Lectura exploratoria con un pequeño grupo de estudiantes del nivel Quinto.	Intervención mediante la lectura de cada texto durante los 10 meses del año lectivo, replanteando la manera de abordar los textos, investigando y discutiendo con los estudiantes sobre los aspectos geográficos, históricos y culturales necesarios para comprender mejor los textos.
Búsqueda de material de referencia que aportara bases de conocimiento geográfico, histórico y cultural para que los estudiantes logaran una lectura exitosa.	Reconocimiento de necesidades más puntuales respecto a la propuesta de investigación.	
Elaboración de preguntas de análisis.		

8. 6. Materiales

La propuesta de intervención pedagógica requirió la escogencia de textos que se constituyeran en objeto de análisis de los estudiantes para que desarrollaran la lectura crítica. Con ese propósito, se hizo búsqueda de textos de Ciencias sociales que abordaran problemáticas sociales relacionadas con la identidad cultural a partir del llamado “Descubrimiento de América” y presentan puntos de vista variados que posibilitan el estudio de la polifonía y la argumentación en el discurso. Otros criterios de selección de los textos fueron: su pertenencia a diferentes géneros discursivos, su calidad textual y discursiva, y que hubieran sido publicados en diferentes momentos de la historia.

La elección de los textos tuvo una orientación diacrónica, lo que implicó la escogencia de fuentes de diferentes épocas, tanto primarias como secundarias. Las primarias son fuentes históricas en las que hablan algunos participantes de la historia; en las secundarias hablan otros sujetos que, sin haber sido testigos de esa historia, la han estudiado y elaboran un *ethos* solidario frente a lo

ocurrido. Los textos elegidos pertenecen a distintos géneros discursivos, reflejo de prácticas sociales diversas en que se inscriben. Son, en sí mismos o en relación con otro(s), de carácter dialógico y polifónico, lo que permite a los estudiantes estudiar distintas miradas sobre los acontecimientos históricos estudiados y asumir puntos de vista argumentados.

Para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes se diseñaron consignas de análisis de los textos que indagaran sobre diferentes aspectos relacionados con la Situación de comunicación, la situación de enunciación y la argumentación, en los que está presente la polifonía. Todas fueron preguntas abiertas y en algunos casos distintas según los aspectos a abordar en el texto, en un intento de dar gradualidad y profundidad al análisis. Cabe señalarse que aparte de las preguntas entregadas en papel a los estudiantes, se formularon otras de manera oral, planteadas por ellos mismos o por el profesor antes, durante y después de leer cada texto, como parte del proceso de una lectura atenta y rigurosa que exigía interrogarse e interrogar al texto en todo momento. Por otra parte, es necesario señalar que, por razones didácticas, muchas preguntas fueron planteadas a los estudiantes sin explicitarles su nombre o concepción teórica. Algunas categorías fueron nombradas a los niños como locutor, interlocutor, propósito, etc. Por ejemplo, se prescindió del concepto de “intencionalidad” y solo se les planteó el de “Propósito”, pues se consideró suficiente que los estudiantes supieran que el locutor intenta incidir en su interlocutor y que ellos reconocieran cómo lo lograba. También se evitó nombrar “Enunciadores” y solo se les refirió “Puntos de vista”. La indagación sobre la categoría “Género discursivo” solo apareció en el trabajo final como un ejercicio deductivo, después de comprender el sentido de lo expresado por el locutor.

Una vez se hizo la intervención resultó el segundo corpus constituido por las producciones escritas de los estudiantes en los distintos momentos del trabajo. Este corpus es el principal objeto de análisis de esta investigación para determinar la incidencia que tuvo la propuesta en los estudiantes.

Las respuestas logradas por los estudiantes fueron sometidas a confrontación en clase, de lo que resultaron claridades y nuevas preguntas. Hacia el final de la intervención, se les pidió reorganizar sus respuestas a manera de texto crítico en el que dieran cuenta del análisis realizado.

En su orden, los textos analizados por los estudiantes y sobre los que lograron producciones escritas, objeto de sistematización en la presente investigación, son estos:

Tabla 4. Textos analizados por los estudiantes

	Título del texto	Autor	Género discursivo
1	<i>Por un país al alcance de los niños</i> (Fragmento).	Gabriel García Márquez	Académico - Ensayo
2	<i>Diario de a bordo.</i> (Fragmento).	Cristóbal Colón	Crónica de Indias
3	<i>Crónica de Indias</i>	José Emilio Pacheco	Literario - Poema
4	<i>Colombia, una nación multicultural.</i> (Fragmento).	DANE	Académico – Reseña histórica
5	<i>Maravillosas posesiones. El asombro ante el Nuevo Mundo.</i> Introducción (Fragmento).	Stephen Greenblatt	Académico – Ensayo
6	<i>Sobre salvajes</i>	Gustavo Pereira	Literario - Poema

8. 7. Secuencia de la intervención

Con el fin de propiciar la lectura crítica se definieron algunas categorías discursivas de las que dieron cuenta los estudiantes, orientados por preguntas abiertas. Esta fue la principal estrategia para obtener la información a analizar. Las respuestas dadas en cada categoría permiten evaluar el alcance de la intervención pedagógica.

A continuación se presenta la secuencia de trabajo con cada uno de los textos, las categorías de análisis y las preguntas planteadas a los estudiantes en relación con tales categorías:

8. 7. 1. Fase previa: pilotaje.

Lectura exploratoria: Búsqueda de indicios

El trabajo de lectura partió de una exploración o prueba piloto con dos estudiantes a los cuales se les compartió un fragmento del texto *Por un país al alcance de los niños* de Gabriel García Márquez, y se les preguntó oralmente qué sabían sobre el autor, y qué sentido podían darle al título. Así mismo, se les pidió dar cuenta sobre quién habla, a quién construye como interlocutor, de qué habla, cómo lo dice y para qué. Por tratarse de un fragmento, los estudiantes se ubicaron como lectores de los primeros indicios del texto y desde allí empezaron a construir el sentido del mismo.

A pesar de que a ambos estudiantes se les propuso las mismas preguntas que movilizaron primero una discusión oral, se pidió a Est. 1 responder por escrito dada su habilidad para dar cuenta del texto y su dominio de la escritura, mientras que con Est. 2 se hizo una lectura guiada oralmente, línea por línea, y se tomaba registro de sus respuestas.

El criterio para elegir a los 2 estudiantes que harían la lectura exploratoria del texto era obtener dos lecturas distintas que arrojaran indicios y cuestionamientos sobre la manera de acercarse a los estudiantes participantes a la lectura crítica. Así, se eligió a un estudiante (Est. 1, en adelante) con desempeño académico alto durante su recorrido por la primaria (de Primero a Cuarto), y a otro estudiante (Est. 2, en adelante) con desempeño académico bajo durante su primaria.

Entre los hallazgos más importantes de la lectura de Est. 1 están:

- Reconoce a Gabriel García Márquez como un escritor, aunque confunde su nacionalidad.
- Significa el título como la posibilidad de que los niños puedan tener un lugar importante en el mundo.
- Identifica al sujeto que habla como *“historiador que relata sobre su conocimiento y toda la injusticia que había antes”*.
- Reconoce al interlocutor como los colombianos.
- Dice que quien habla *“relata sobre la conquista de América... un nuevo gobierno capitalista y racista se genera para imponerse ante sus habitantes”*. Aquí el estudiante evidencia conocimientos previos que contribuyen a la interpretación de lo que dice el locutor.
- Identifica como propósito que los interlocutores, los colombianos, sepan el sufrimiento de sus ancestros, para tener la oportunidad de cambiar y ser libres, para crear consciencia y respetar la diferencia.

Los hallazgos más importantes de la lectura con E2 son:

- No reconoce al autor. No lo asocia a una obra ni a un país.
- Significa el título como la libertad que pueden tener los niños para hacer sus cosas, remitiendo a una película (*Los niños de Timpelbach*).
- No da cuenta sobre quién habla.
- Respecto a lo que dice quien habla, intenta hacer un resumen, pero lo hace dispersando y tergiversando la información. Además, vincula información obtenida por fuera del texto –las explicaciones del profesor en clase- a la reconstrucción que hace del texto.
- E2 además no identifica el propósito de quien habla pues expresa en su respuesta un pensamiento contrario al locutor del texto “...los más desarrollados, me imagino que los españoles...”.

Otros hallazgos:

En general, se encontró que la comprensión de los textos está mediada por las competencias enciclopédica, discursiva y cultural que posean los estudiantes, lo que exigía una intervención pedagógica efectiva que permitiera a los estudiantes desarrollar esas competencias, es decir, los llevara al reconocimiento de los hechos históricos, a situar en un contexto sociocultural a los autores de los textos, a consultar otras fuentes o textos citados en los textos leídos, etc. todo esto como base necesaria para que los estudiantes asumieran con mayores herramientas el análisis de las categorías discursivas que se les proponía para desarrollar su lectura crítica.

Es evidente, por ejemplo, que el texto de García Márquez tiene una gran complejidad en relación con la manera como el locutor configura el discurso, pues al hablar sobre los procesos históricos

llamados tradicionalmente como Conquista y Colonización, trae a colación la mirada que los europeos tuvieron a su llegada sobre los nativos americanos y la manera como éstos los recibieron, al tiempo que valora los acontecimientos pasados y el efecto que producen en el presente en que enuncia. Esa polifonía remite necesariamente a otros discursos históricos y culturales como son las narraciones sobre los proyectos de Colón para viajar a las Indias, sus 4 viajes, los propósitos de la Corona en el continente descubierto, las representaciones geográficas del mundo en el siglo XV y en la actualidad.

Esto significa que el acercamiento a los textos también requiere unos saberes disciplinares y socioculturales que permitan a los estudiantes explorar con mayores alternativas lo propuesto por el locutor en cada discurso. Esa potencia de la intertextualidad legitima que se anticipe con los niños diversos aspectos contenidos en cada texto desde la lectura de otros textos que les brinde herramientas de comprensión de los fenómenos abordados. De esa manera podrán situarse con mayor propiedad frente a los retos que le imponen los discursos inscritos en un ámbito específico de práctica social, en este caso, la enseñanza de las Ciencias sociales.

En relación con la propuesta teórica y metodológica de esta investigación se evidencia la necesidad de trabajar con los estudiantes:

- Identificación del género discursivo al que pertenecen los textos.
- Contexto social, político, geográfico, etc. en que surge el texto.
- La manera como cada locutor organiza su discurso.
- El público hacia el que está orientado el discurso.

- Reconocimiento de otros discursos citados en el texto (intertextualidad e interdiscursividad).
- Identificación de los sujetos discursivos inscritos en la situación de comunicación y en la situación de enunciación: locutor, interlocutor, puntos de vista, intencionalidad. Construcción del *ethos* discursivo.
- Reconocimiento de las dimensiones en que el sujeto se inscribe el discurso: dimensión emotiva, axiológica y/o racional.
- Relaciones de fuerza social entre los sujetos: tonalidad predictiva, apreciativa e intencional.
- Reconocimiento de las actitudes o creencias socialmente compartidas por un grupo respecto a una determinada ideología.
- Asunción de una postura crítica respecto al texto y su autor.

8. 7. 2. Fase de intervención.

8.7.2.1. Lectura crítica del texto: Por un país al alcance de los niños de Gabriel García Márquez.

Anticipaciones clave para orientar con sentido la lectura. Posterior a la lectura del texto *Por un país al alcance de los niños* con dos estudiantes, se propuso una lectura colectiva con los 75 niños del grado Quinto a fin de encontrar otros aspectos necesarios para la comprensión del texto.

Se les indicó que realizarían una lectura crítica de diferentes textos, siendo el primero el de García Márquez. Para ello se significó la noción de lectura crítica desde la perspectiva propuesta en la investigación, se les dio información sobre el contexto histórico en el que se produjo el texto y se procedió a leerlo con ellos.

Una manera de abordar el texto fue pidiendo a los estudiantes –lectores del texto– que se ubicaran en el lugar de los interlocutores construidos en él. En ese lugar requerían analizar las expresiones que revelaran quién habla, a quién, de qué y de quiénes, de qué manera, los puntos de vista en juego, el propósito, etc. Para comprender el sentido de sus palabras, primero hicieron una lectura de todo el texto, al tiempo que subrayaban palabras o enunciados que requirieran significación por el contexto, o investigación en diccionario u otras fuentes. Se les pidió leer atentamente, interrogando el texto sobre lo que desconocían o les llamara la atención, primero individualmente, luego en parejas y, finalmente, discutirlo en plenaria.

Esta manera de proceder permitió descubrir necesidades verdaderas de los estudiantes en relación con la lectura crítica, antes que formularles preguntas prediseñadas que pudieran resultar estereotipadas o sesgadas.

En este proceso de lectura, que supuso devolverse en varios momentos sobre un fragmento u otro del texto, se pudo observar lo siguiente:

- Los estudiantes leyeron con atención, tratando de comprender lo que les planteaba el texto, valiéndose de sus saberes históricos, sociales y culturales respecto a los macro y micro temas relacionados con el “Descubrimiento”, la Conquista, la colonización, el mestizaje, la Inquisición, la historia de Colombia, entre otros.

- Como se les pidió, subrayaron términos clave que luego fueron significados: Legua, entrever, prodigio, orfebre, alquimista, etc.
- También hicieron preguntas profundas sobre las variadas y complejas referencias del texto, lo que evidenció su necesidad de adquirir nuevos saberes que les permitiera comprender mejor lo que el autor-locutor presenta en su discurso. Esto requirió el abordaje de otros materiales bibliográficos que contextualizaran a los estudiantes y les diera mayores herramientas para volver al texto.

Entre los aspectos consultados están:

- Historia y geografía de Colombia: extensión en leguas cuadradas según el locutor y la extensión en territorio continental y marítimo en km² en la actualidad, reconocimiento de los océanos que rodean a Colombia (significación de la expresión literaria “En la esquina de los dos grandes océanos”), nombres, división política y mapas de Colombia a lo largo de la historia (1819-actualidad), Independencia.
- Poblamiento de América.
- Organización y desarrollo científico y cultural de culturas precolombinas antiguas como Inca, Maya y Azteca, etc.: matemáticas, astronomía, arquitectura, artes, entre otros.
- Instituciones sociales y políticas europeas y de poblaciones precolombinas: Inquisición, Estado, cacicazgos.
- Historia del idioma español.

- Clasificaciones raciales establecidas por los europeos en la Colonia.
- Otras nociones: alquimista, doblones, demografía, civilización, etc.
- Además, se hizo línea de tiempo con los acontecimientos referidos en el texto:

10.498 a. C. “Doce mil años antes” de la llegada de Colón.

1492 – 1502 d. C. Viajes de Colón al Nuevo Mundo.

1995 d. C. Producción del texto de García Márquez.

2016 d. C. Nosotros, los lectores.

- Luego se hizo análisis de lo que hace el locutor en cada párrafo del texto.

Al situarse desde la voz del locutor, siguiendo las marcas textuales, los estudiantes empezaron a darse cuenta sobre distintos aspectos relacionados con la situación de comunicación y la situación de enunciación: en sus respuestas orales dijeron que el que habla es un colombiano, descendiente del mestizaje, que se sitúa desde un punto de vista a favor de los indígenas y los latinoamericanos. Reconocieron así las visiones que las culturas europea, americana y africana han tenido sobre sí y sobre las otras. Esto les permitió empezar a comprender que el locutor presenta la historia oficial y hegemónica sobre el encuentro de culturas al tiempo que evalúa, desde una postura disidente, esa historia y llama la atención a sus interlocutores, colombianos y latinoamericanos, sobre el desconocimiento que tienen acerca de su identidad política, social y cultural.

Con base en los comentarios de los estudiantes se definieron las categorías de análisis del primer texto, conformadas por las ya abordadas en la prueba piloto y otras categorías emergentes a partir de la intervención con todos los niños de Quinto.

Taller 1: Lectura crítica basada en preguntas sobre categorías discursivas. Una vez los estudiantes tuvieron mayores elementos sobre diversos aspectos de las culturas y procesos referidos en el texto, se hizo una nueva lectura del mismo y se les pidió que esta vez respondieran formalmente, por escrito, a las preguntas relacionadas con la polifonía y la argumentación. Sus producciones fueron objeto de análisis para evaluar la incidencia que había tenido en ellos las intervenciones hechas hasta el momento y determinar los aspectos a trabajar y la manera de abordarlo.

Tabla 5. Preguntas sobre categorías discursivas. Lectura crítica del texto *Por un país al alcance de los niños* de Gabriel García Márquez

Categorías de análisis	Preguntas
Locutor. Imagen de sí.	¿Quién está hablando? ¿Qué conocimientos, ideas, valoraciones revela el que habla? ¿Qué imagen construye de sí?
Interlocutor. Imagen.	¿A quiénes se dirige el que habla? ¿Qué deben conocer, reflexionar, atender, etc. para ser los interlocutores de ese texto? ¿Qué imagen construye de los interlocutores?
Tema / Tercero.	¿De qué y de quiénes habla?
Perspectiva e imagen	(Del Locutor sobre los Terceros) ¿Cómo los presenta? [aquellos de quienes habla]
	¿A favor de quiénes se muestra el que habla? ¿Qué exalta de ellos? ¿A quiénes critica? ¿En qué expresiones te basas?
	(Entre Terceros: español-negro-indígena) ¿Cómo vieron los españoles a los indígenas y negros? ¿Cómo vieron los indígenas y los negros a los españoles?
Relaciones jerárquicas de los sujetos	¿El que habla atrae o aleja a sus interlocutores? ¿Cómo lo sabes?

Propósito	¿Qué propósito tiene el que habla al presentar su discurso de la manera como lo hace? ¿Qué quiere lograr en su interlocutor?
Género discursivo	¿A qué género discursivo pertenece este texto?

8.7.2.2. *Lectura crítica del texto Diario de a bordo de Cristóbal Colón*

Anticipaciones clave para orientar con sentido la lectura. Una vez más, se anticipó con los estudiantes algunos aspectos históricos importantes que permitieran abordar con mayores herramientas el texto que se les propondría. De esta manera, se les pidió consultar en distintas fuentes sobre Colón y sus viajes: *¿Qué proyectos tenía Colón respecto a viajar a Asia? ¿Cómo recibieron su proyecto los reyes de España y Portugal?; ¿Cuándo, quiénes y bajo qué condiciones les permitieron navegar?; ¿Cómo fue el primer viaje de Colón?, ¿hacia dónde iba?, ¿qué ruta tomó?, ¿cuánto tiempo tardó?, ¿quiénes lo acompañaron?, ¿a qué lugar llegó y en qué fecha?, ¿qué encontró y qué hizo allí?; ¿Qué otros viajes de conquista hizo Colón y en qué fechas? ¿Qué ocurrió en cada uno?; ¿Qué fueron las Capitulaciones de Santa Fe?; mapas con las rutas de Colón.*

Una vez estuvieron las respuestas en clase, estas se socializaron y se confrontaron aspectos importantes. También se le propuso ver en clase el documental “El mundo según Colón”, del que tomaron apuntes en su cuaderno. Así, los estudiantes tuvieron una mirada histórica sobre el relato en torno a la llegada de Colón al Nuevo Mundo para ubicarse de manera más atenta frente al texto a leer críticamente.

Lectura crítica basada en preguntas sobre categorías discursivas. En el análisis de este texto se hicieron preguntas que enfatizaron en algunos aspectos relacionados con la imagen que el

locutor construye de sí y del Tercero, las relaciones de fuerza social que revela y el propósito. De igual forma, se pidió a los estudiantes valorar lo dicho por el locutor según sus marcas discursivas. Lo referentes al punto de vista está inmerso en todo el análisis, entendiendo que el texto es una crónica del siglo XV, firmada por un conquistador que en todo momento presenta y defiende su visión eurocentrista.

Tabla 6. Preguntas sobre categorías discursivas. Lectura crítica del texto *Diario de a bordo* de Cristóbal Colón

Categoría de análisis	Preguntas
Locutor. Imagen de sí	¿Cómo se presenta Colón a sí mismo y a los que le acompañan? ¿Qué posición asume Colón frente a los indígenas?
Imagen del Tercero	¿Cómo presenta Colón a los indígenas tanto en su apariencia y modo de ser, como en la valoración que hace de ellos? ¿Qué expresiones usa para referirse a ellos?
Interlocutor	¿A quién puede estar dirigiendo Colón su diario?
Propósito	¿Con qué propósito?
Tonalidades: relaciones de fuerza entre Locutor (L) el interlocutor, y el Tercero (T)	En la manera como habla, ¿qué tan cercano o lejano se muestra Colón con su interlocutor y con los indígenas?
Posición crítica del estudiante	Explica tu posición sobre la manera como Colón presenta a los nativos de la isla. ¿Qué piensas sobre las descripciones que hace y las intenciones que tiene con ellos?
Posición del estudiante en sociedad	En nuestro caso, ¿cómo crees tú que debemos acercarnos a aquellos que no conocemos y, en general, a todas las personas?

Confrontación de respuestas para valorar y afinar la lectura crítica. Con el fin de que los estudiantes reconocieran aciertos y desaciertos en su primera producción que daba cuenta de la lectura crítica del texto, se pusieron en común las respuestas y, una a una, se fueron confrontando a la luz del texto. Así, los estudiantes pudieron volver sobre su producción, reelaborar e integrar en ella aspectos importantes que dejaron por fuera en su primera respuesta. A continuación, una muestra de los avances de los estudiantes:

Imagen del locutor Colón sobre el tercero, los indígenas:

- Est. 1 agrega que Colón se hizo la idea de que los indígenas eran ignorantes, tener otra lengua y otras creencias.
- Est. 3 añade que “Colón se presenta engañoso, ambicioso, ladrón, con poder militar”. También amplía sobre rasgos físicos de los indígenas.
- Est. 4 amplía la descripción física de indígenas, su forma de ser, su supuesta falta de religión y su ignorancia por no saber coger las espadas.
- Est. 6 reconoció la valoración negativa que hace Colón sobre los indígenas: “gente ingenua y pobre que no tienen un dios... que las mujeres no eran hermosas”... “Colón no respetaba a los indígenas porque se creía superior... también se presenta como una persona astuta que le da baratijas a los indígenas”.
- Est. 2 y Est. 5 no añadieron nuevos detalles.

8.6.2.3. Lectura crítica del texto: Crónica de Indias de José Emilio Pacheco.

Anticipaciones clave para orientar con sentido la lectura. Al haber realizado los análisis de los dos anteriores textos, se propuso a los estudiantes la lectura del poema Crónica de Indias de José Emilio Pacheco con el fin de que reconocieran aspectos relacionados con la situación de comunicación y la situación de enunciación del texto.

Previo a la lectura del poema, los niños consultaron qué son las crónicas de Indias, en qué época se escribieron, quiénes lo hicieron, a quiénes estaban dirigidas y con qué propósito. Además consultaron nombres de crónicas y de cronistas, citando algunos fragmentos. También

consultaron datos biográficos del autor, José Emilio Pacheco, para reconocer su posición política que de alguna manera plasma en su texto.

Como parte de la significación del texto en clase, se hicieron varias preguntas, de manera oral, cuya respuesta fue construida grupalmente. Estas y otras que aparecieron después, permitieron movilizar la comprensión del texto, primero en discusión oral, y luego por escrito, individualmente: *¿Qué relación hay entre este texto y las crónicas de Indias escritas en el siglo XVI?; Al ser este un texto literario del siglo XXI, ¿con qué propósito se escribió?; ¿Cuál es la ironía que construye el locutor en el texto?; ¿Qué relación encuentras entre el epígrafe y lo que dice el texto?; ¿Quién puso el epígrafe y con qué propósito?*

Lectura crítica basada en preguntas sobre categorías discursivas.

Tabla 7. Preguntas sobre categorías discursivas. Lectura crítica del texto *Crónica de Indias* de José Emilio Pacheco

Categoría de análisis	Preguntas
Locutor. Imagen	¿Quién es el sujeto que habla?
Interlocutor	¿A quién se dirige?
Perspectivas. (Construcción de la ironía).	¿Cuál es la ironía que hace el locutor?
Propósito	¿Qué quiere lograr el locutor en su interlocutor?

Confrontación de respuestas para valorar y afinar la lectura crítica. Luego de sus primeras producciones el profesor intervino para ilustrar la manera como el locutor presenta las dos perspectivas en el texto: una según la cual habla un conquistador español y otra, implícita, en que asume una posición crítica e irónica sobre el abuso de los españoles.

Análisis conjunto del profesor y la clase sobre el texto *Crónica de Indias* de José Emilio Pacheco:

Locutor: Lenguaje culto. Tiene conocimiento sobre lo ocurrido en la conquista y la colonización de América.

El locutor presenta dos perspectivas en su texto, cada una con un interlocutor específico, diferente, pues construye una ironía, y por tanto, con una imagen y una relación de fuerza social (tonalidad) característica:

Tabla 8. Perspectivas y propósito en texto *Crónica de Indias* de José Emilio Pacheco

Perspectiva de cada locutor, interlocutor que configura y propósito.	Relación de fuerza social (Tonalidad)
Perspectiva 1: asume la posición de un conquistador español del siglo XVI, que hace una crónica para informar a los reyes de España y justificar lo que hizo con otros españoles en las Indias: “ <i>Arrasamos, dimos muerte, los marcamos a fuego...</i> ”.	<pre> graph LR A[Locutor-Conquistador] -- "+ cercanía" --> B[Interlocutor-Reyes de España] A -- "- cercanía" --> C[El tercero-Indígena] </pre>
Perspectiva 2: Asume la posición de un sujeto crítico sobre lo que hicieron los españoles en las Indias. Imita la forma de comunicación de las crónicas del siglo XVI, pero está en una época posterior (S. XX-XXI). Se dirige a un público de pensamiento eurocéntrico para cuestionar, criticar, denunciar o burlarse del abuso de los españoles: “Con objeto de propagar la fe... Dios bendiga esta empresa hecha en Su Nombre”.	<pre> graph LR A[Locutor-sujeto crítico] -- "- cercanía" --> B[Interlocutor-Eurocentristas] A -- "+ cercanía" --> C[El tercero-Indígena] </pre>

8.6.2.4. Lectura crítica del texto *Colombia, un espacio de vida y una nación multicultural*, DANE.

Después de analizar aspectos centrales de la situación de comunicación y la situación de enunciación, se da paso al análisis de las dimensiones del sujeto en el discurso a partir de este texto: ética, emotiva y racional, con las que el locutor pretende influir de determinada manera en el interlocutor. Así se analiza de manera específica la argumentación en la enunciación, pues se

reconocen enunciados o formas de decir que movilizan valores, emociones o la razón en el discurso.

Tabla 9. Preguntas sobre categorías discursivas. Lectura crítica del texto *Colombia, un espacio de vida y una nación multicultural*, de DANE

Categoría de análisis	Preguntas
Tema y Tercero	¿De qué (temas) y de quiénes habla el locutor?
Locutor. Imagen	¿Qué puedes decir sobre el locutor en relación con su conocimiento, su lenguaje, su ideología, etc.?
Perspectivas y voces	¿Qué perspectivas presenta el locutor cuando dice que para algunos lo ocurrido fue una “época de la conquista” y para otros “la gran invasión”? (p. 12).
Posición del locutor. Voces. Relaciones jerárquicas.	¿Qué posición toma el locutor respecto a aquello/aquellos de quiénes habla? ¿En qué y en quiénes se basa para defender su posición?
Dimensión argumentativa	El locutor habla a otro para influir en él de determinada manera. Selecciona y transcribe un párrafo de enunciados racionales y uno de enunciados emotivos.
Posición crítica del estudiante Interlocutor	¿Estás de acuerdo con la posición que asume el locutor frente a las culturas que refiere y la manera como elabora su discurso? ¿Por qué?

8.6.2.5. Lectura crítica del texto *Maravillosas posesiones* de Stephen Greenblatt.

Dado que los estudiantes han logrado entrar con mayores herramientas a la lectura de los textos, y que el propuesto aquí tiene mayor complejidad por tratarse de un texto académico, se les pide analizarlo con un compañero, después de haberlo leído colectivamente y haber resuelto algunas dudas generales.

Tabla 10. Preguntas sobre categorías discursivas. Lectura crítica del texto *Maravillosas posesiones* de Gabriel Stephen Greenblatt

Categorías de análisis	Pregunta
Locutor	¿Quién está hablando? ¿Qué ha estudiado?, ¿Lo que dice revela que conoce bien aquello que presenta?
Tema y el Tercero.	¿De qué habla y de quiénes? ¿Qué dice de ellos?

Interlocutor	¿A quiénes está dirigido el texto? ¿Qué conocimientos e intereses deben tener para comprenderlo?
Perspectivas y voces	El locutor refiere la supuesta superioridad europea frente a la idea de que esto no sea así. ¿Quiénes apoyan una idea u otra? ¿En qué se basaba esa idea de superioridad? ¿A quién cita el locutor para dar fuerza a lo que dice? ¿Se reconoció el desarrollo de las culturas indígenas?
Posición del locutor	¿El locutor expresa su posición a favor o no de los europeos o las culturas indígenas? ¿Cómo se evidencia?
Propósito	¿Para qué estudia el locutor lo ocurrido en el Nuevo Mundo? ¿Querrá lograr algo en aquellos que creen en la superioridad de los europeos y en aquellos que piensan lo contrario?
Género discursivo y dimensiones del sujeto	¿El locutor usa un lenguaje académico, científico, político, poético? ¿Su discurso es más emotivo o racional? ¿Por qué?
Posición crítica del estudiante	¿Cómo evalúas los acontecimientos que se dieron en el Nuevo Mundo por parte de los europeos sobre los indígenas? ¿Consideras que se hizo un uso adecuado o inadecuado del poder? ¿Estás de acuerdo con la idea de superioridad de los unos frente a los otros? ¿Cómo crees que podría evitarse la dominación de un grupo humano sobre otro?

8.6.2.6. Lectura crítica del texto Sobre salvajes de Gustavo Pereira.

Anticipaciones clave para orientar con sentido la lectura. A partir de las experiencias obtenidas hasta el momento, y dado que se trataba de la lectura crítica del último texto de la investigación, el abordaje se hizo en diferentes momentos: en primera instancia, fue necesario que los estudiantes reconocieran previamente a las culturas referidas: Pemones y Waraos. Para eso, hicieron búsquedas en fuentes de internet, incluyendo la definición del concepto de Delta y su respectiva representación gráfica. Además, pudieron conocer aspectos biográficos de Gustavo Pereira para relacionar su rol social como crítico literario con lo que expresa en el texto.

Lectura crítica basada en preguntas sobre categorías discursivas. Luego del proceso de anticipación, se hizo la lectura del texto con el colectivo de estudiantes, quienes empezaron a

hacer preguntas y observaciones importantes. Luego se les entregó un taller con las preguntas de análisis, de lo que se logró una primera producción.

Confrontación de respuestas para valorar y afinar la lectura crítica. Posteriormente se hizo socialización y discusión grupal para reconocer los aciertos y desaciertos en la lectura, y para reelaborarlas con mayor rigor. Hecho esto, se les pidió organizar su análisis a manera de texto, es decir, a modo de comentario crítico que diera cuenta de las ganancias logradas en la lectura. Esta última producción es la que se analizó en esta investigación, pues es la que responde a una mayor consciencia de los estudiantes sobre los distintos aspectos que se les propuso para el abordaje del texto.

Tabla 11. Preguntas sobre categorías discursivas. Lectura crítica del texto *Sobre salvajes* de Gustavo Pereira

Categoría de análisis	Preguntas
Locutor. Imagen de sí.	¿Quién habla? ¿Qué conocimientos tiene? ¿Qué experiencia ha vivido con aquellos de quienes habla? ¿Qué imagen o idea construye de sí mismo?
Interlocutor. Imagen.	¿A quiénes habla el locutor? ¿Qué relación tienen con el locutor? ¿Qué imagen o idea construye de ellos?
Temas y Tercero	¿De qué y de quiénes habla el locutor?
Perspectivas (Del Locutor e Interlocutor sobre el Tercero)	¿Qué posturas o perspectivas presenta el que habla sobre los indígenas? ¿Quiénes están de acuerdo con cada postura o perspectiva? ¿En qué expresiones se evidencia?
Relaciones de fuerza social	¿Los presenta como lejanos o cercanos en su discurso? [El locutor a sus interlocutores].
Propósito	¿Qué quiere lograr el locutor en aquellos a los que habla? ¿Por qué les traduce las expresiones indígenas?
Organización del texto.	¿De qué manera organiza su discurso para cumplir su propósito? ¿Qué dice primero, qué dice después, como termina su texto?
Tipo de texto / Dimensiones del sujeto	¿Por qué el locutor se expresa en un texto poético? ¿Qué efecto tiene en su interlocutor esta manera de expresarse? ¿Este texto despierta más los sentimientos o la razón? ¿Por qué?
Género discursivo	¿Este texto pertenece al género literario, periodístico, científico, publicitario? ¿Por qué?
Autor y contexto sociocultural	¿En qué tiempo y espacio sitúa el autor, Gustavo Pereira, lo que dice su texto? ¿Cómo se relaciona con lo ocurrido en la época de la Conquista y la Colonia? ¿Cómo muestra el autor en su texto la ideología dominante, la discriminación o el abuso del poder de un grupo humano sobre otro? ¿Se trata de una problemática presente en Latinoamérica? ¿Qué querrá lograr en sus lectores?

Postura crítica del estudiante	¿Qué valoraciones haces respecto a la ironía que el autor/locutor construye su texto? ¿Qué posición tomas sobre la dominación y discriminación cultural presente en el texto? ¿Consideras que se requiere un cambio de pensamiento en el mundo sobre la manera de valorar las diferentes culturas?
---------------------------------------	---

9. Resultados

9. 1. Análisis de resultados por cada texto

A continuación se presenta el esquema completo de los resultados obtenidos, compuesto por las categorías de análisis de cada texto, las preguntas relacionadas con cada categoría, algunos ejemplos de respuesta y la interpretación del conjunto de respuestas producidas por los seis estudiantes seleccionados, señalando las constantes o aspectos más significativos en su proceso de lectura crítica.

9. 1. 1 Análisis de resultados de lectura crítica del texto *Por un país al alcance de los niños* de Gabriel García Márquez.

Tabla 12. Análisis de resultados de Lectura crítica del texto *Por un país al alcance de los niños* de Gabriel García Márquez

Categorías de análisis	Preguntas	Ejemplos de respuestas					
		Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6
Locutor. Imagen de sí.	¿Quién está hablando? ¿Qué conocimientos, ideas, valoraciones revela el que habla? ¿Qué imagen construye de sí?	“El locutor del texto es un historiador que sabe sobre la historia de Colombia, que la entiende y que sabe sobre las vicisitudes que sufrió y la injusticia que enfrentó. Construye una imagen de colombiano, de una persona que apoya a los nativos”.	“Para mí el señor que está hablando es un señor que sabe mucho de la época en que Colón descubrió América. Es un historiador pues revela [refiere] muchas cosas como el oro, y [para los indígenas] las piedras preciosas no tenían valor de intercambio, solo cosmológico” “El locutor es un colombiano, por eso exalta tanto a los indígenas”.	“El que está hablando es una persona que estudia sobre la historia de la conquista de América. De pronto un antropólogo. Revela la riqueza de la cultura que se perdió a la llegada de los españoles. La imagen que construye de sí es de una persona que ha estudiado muy bien de este tema: ciencia, educación y desarrollo”.	“Habla un colombiano, está o estuvo vivo hace unos años, conoce la historia, es mayor por las expresiones que usa y por el nombre “Por un país al alcance de los niños”. Si fuera niño diría algo diferente. La imagen que construye de sí es de alguien que conoce muy bien lo que pasó en la historia de la conquista y lo que pasó en Colombia”.	“El que está hablando es un crítico y/o pensador colombiano...” “quiere hacerse ver como alguien que conoce a Colombia y lo ve como un país multicultural y lleno de riquezas”.	“El que habla es un colombiano que conoce mucho sobre la colonización, Cristóbal Colón y la historia de Colombia, y esa persona se muestra interesada por el tema y construye una imagen como una persona que conoce muchas cosas...”.

		<u>Interpretación de las respuestas. Aspectos significativos:</u> En general, los estudiantes dieron cuenta del locutor al referir su conocimiento de la historia de la conquista y la colonia en América, y su nacionalidad, lo que lo legitima para hablar del modo en que lo hace. Varios estudiantes le asignaron un rol social como historiador, antropólogo, crítico y/o pensador, por las temáticas históricas, geográficas y culturales que aborda, especialmente a favor de las culturas originarias y la riqueza cultural de Latinoamérica (Est. 1, Est. 2, Est. 3 y Est.5). En este sentido, asumieron que el locutor crea una imagen positiva de sí, interesado en compartir y significar la historia del territorio y la cultura en que habita. La mayoría de los estudiantes concibió al locutor como una construcción discursiva; solo uno lo homologó con el autor, sujeto empírico, al referir que murió hace unos años. Otro estudiante llamó “señor” al locutor dado que apenas se estaba apropiando de las nociones del análisis discursivo.
Interlocutor. Imagen.	¿A quiénes se dirige el que habla? ¿Qué deben conocer, reflexionar, atender, etc. para ser los interlocutores de ese texto? ¿Qué imagen construye de los interlocutores?	Los estudiantes comprendieron que el locutor construye como interlocutor a un colectivo de sujetos activos, poseedores de saberes e intereses que les permite situarse con disposición frente a lo que aquel les dice y entenderlo. La mayoría de estudiantes lograron reconocer al interlocutor como latinoamericano, vinculado con el locutor por lazos de nacionalidad, y a quien le interesa saber más sobre su historia (aunque el propósito del locutor sea más profundo). Algunos estudiantes refirieron al interlocutor como un sujeto singular, otros, como un colectivo. La mayoría logró considerar al interlocutor como un sujeto del discurso. Solo Est. 2 asumió que es empírico al referir “nosotros”. Por lo general, los estudiantes adjudicaron al interlocutor una actitud de “escucha” y no le atribuyeron una perspectiva determinada sobre aquello que dice el locutor, excepto Est.3 para quien los interlocutores son racistas con los indígenas, indicando una perspectiva contraria a la que tiene el locutor, aunque no sustentó su afirmación. Se requería mayor análisis de todos los estudiantes para comprender todavía más quiénes son los interlocutores, situados en un contexto académico, para reflexionar sobre las luchas que se han librado en Latinoamérica y que han derivado en lo que actualmente son sus habitantes. Dado que el locutor se centra en exponer el tema para exaltar la identidad cultural en América Latina, no adjudica a su interlocutor una mirada positiva o negativa de este sobre sí ni sobre el Tercero, más bien presenta al interlocutor como aliado. El punto de vista oponente lo adjudica a los europeos.
Tema / Tercero.	¿De qué y de quiénes habla?	Los estudiantes se centraron especialmente en los sujetos referidos: indígenas, negros y blancos. Est. 1 y Est. 5 mencionaron los tres grupos humanos; Est. 2, Est. 4 y Est. 6 a blancos e indígenas, mientras Est. 3 solo aludió a los españoles por su llegada al continente. Ninguno refirió a los mestizos, descendientes de la hibridación cultural, entre los que se encuentran el locutor y sus interlocutores, presentes en el texto. En general, los estudiantes dieron cuenta de algún Tercero o referido en el texto, pero faltó abarcarlos a todos. Por otra parte, solo dos estudiantes (Est. 1 y Est. 6) aludieron al tema al referir con poca precisión que el locutor habla sobre la historia de Colombia y de la colonización. Se esperaba que indicaran los procesos de transformación cultural que ha sufrido América Latina a partir de la llegada de los españoles hasta la actualidad. No obstante, se evidencia en las respuestas de los estudiantes interés en indicar datos sobre dónde se dieron los acontecimientos expresados por el locutor y cuáles fueron sus primeros protagonistas.

Perspectiva e imagen	(Del Locutor sobre los Terceros) ¿Cómo los presenta? [aquellos de quienes habla]	En cuanto a la perspectiva del locutor sobre el tercero, todos los estudiantes refirieron la imagen negativa que tiene el locutor sobre los españoles: invasores, avaros, villanos, rudos, crueles, etc. Al tiempo, cinco estudiantes refirieron la imagen positiva del locutor sobre los indígenas: buenas personas, su cultura, cosmología, con identidad definida, autosuficientes, organizados, etc. Los estudiantes dieron a entender que el locutor presenta a los indígenas como víctimas de los españoles. Ningún estudiante dio cuenta de la imagen del locutor sobre los negros. Dos estudiantes (Est. 1 y Est. 5) dieron una respuesta confusa, pues refirieron la mirada peyorativa de los españoles sobre el negro, no la mirada del locutor que, por el contrario, es de defensa y valoración del negro. En este caso, los estudiantes enfatizaron en la posición del locutor sobre uno de sus referidos, los indígenas, quizá debido a que es más mencionado en el texto.
	¿A favor de quiénes se muestra el que habla? ¿Qué exalta de ellos? ¿A quiénes critica? ¿En qué expresiones te basas?	En general, los estudiantes comprendieron la posición favorable del locutor sobre los indígenas y los negros (Est. 2, Est. 4, Est. 5). Sin embargo, la explicación que dio Est. 5 sobre la favorabilidad del locutor es porque éste ve a los indígenas con menores recursos frente a los españoles, como si estuviera solidarizándose con los indígenas, lo que resulta erróneo. Algunos solo indicaron que el locutor está a favor del indígena (Est. 1, Est. 6), omitiendo así al negro. Solo un estudiante (Est. 2) señaló que el locutor está a favor de los españoles. Según su explicación, el estudiante asumió que el locutor muestra a los nativos como tontos. Por el contrario, los demás estudiantes señalaron la posición desfavorable del locutor sobre los españoles por el abuso que cometieron. De nuevo quedaron sin mencionarse a los mestizos o descendientes actuales de esas culturas, quizá porque los estudiantes se centraron en los tres grupos humanos protagonistas en la conquista y colonización de América y perdieron de vista la relación presente-pasado que hace el locutor sobre lo acontecido.
	(Entre Terceros: español-negro-indígena) ¿Cómo vieron los españoles a los indígenas y negros? ¿Cómo vieron los indígenas y los negros a los españoles?	Respecto a las perspectivas que tiene un tercero sobre otro en el enunciado, todos los estudiantes lograron dar cuenta de la mirada que el locutor construye del español sobre el indígena y sobre el negro, una mirada peyorativa que implicó el sometimiento y el mal trato a ambos grupos humanos. Esa es la voz y la perspectiva más evidente para los niños lectores. Contrario ocurrió con la mirada del indígena sobre el español, pues en general no reconocieron las expresiones en que el locutor refiere la voz del indígena. Solo Est. 5 y Est. 6 indicaron algo al respecto pero sin mayor sustento en el texto, más bien expresaron la mirada del locutor y no la del indígena sobre el español. Esto pudo darse porque se les dificultó analizar voces y puntos de vista de otros en la voz del locutor. Es importante señalar que a voz del indígena en el texto es poco notoria mientras que la voz del negro es casi nula.
Relaciones jerárquicas de los sujetos	¿El que habla atrae o aleja a sus interlocutores? ¿Cómo lo sabes?	Los estudiantes no encontraron manera de dar cuenta de la cercanía o lejanía que el locutor establece discursivamente con su interlocutor. Est. 4 respondió que es una relación de cercanía pero no la explicó, mientras Est. 6 indicó que es de lejanía porque ambos no se conocen, asumiendo así que la relación entre ellos se da por condiciones físicas. En este sentido, faltó mayor consciencia de que la cercanía o la lejanía está dada por la imagen que el uno construye sobre el otro y que se manifiesta discursivamente, más allá de que sean conocidos o no. No obstante, cabe resaltar que en la respuesta previa, relacionada con el interlocutor, los estudiantes habían indicado que la relación entre los sujetos es de cercanía por su identidad como latinoamericanos, conocedores e interesados en los procesos que ha atravesado el continente. Esto pudo deberse a que las preguntas del presente tópico no fueran comprendidas por los estudiantes y que faltara mayor trabajo en el análisis.

Propósito	¿Qué propósito tiene el que habla al presentar su discurso de la manera como lo hace? ¿Qué quiere lograr en su interlocutor?	En general, los estudiantes no dieron una respuesta pertinente sobre el propósito del locutor. Tan solo Est. 1 se acercó al indicar que el locutor quiere despertar sentido de pertenencia o consciencia sobre su identidad cultural. Aun así, remitió solo al maltrato de los indígenas y extendió el propósito por fuera de las fronteras del discurso a un “nosotros”. Eso mismo hizo Est. 4. Para Est. 4, Est. 5 y Est. 6, el locutor quiere informar sobre los acontecimientos históricos, pero no refirieron el efecto que quiere lograr con eso entre sus interlocutores. Respuestas más alejadas fueron las de Est. 2 para quien el propósito es que la gente lea el texto, y la de Est. 3, que dijo que es enriquecer el tema de la conquista. Faltó mayor análisis para generar hipótesis más fundamentadas sobre el propósito del locutor. En el texto referido el propósito estaría encaminado a generar consciencia sobre la historia de las culturas en Latinoamérica para que sus habitantes reconozcan y valoren quiénes son y de dónde vienen.
Género discursivo	¿A qué género discursivo pertenece este texto?	Los estudiantes no reconocieron la forma de enunciar del locutor según el campo o ámbito de práctica social en que se inscribe, si bien ya han avanzado en las respuestas anteriores en las que indicaron su rol como historiador, pensador, crítico. Es claro que les faltaba reconocer las nominaciones y explicaciones de los géneros discursivos existentes, lo cual debía abordarse con otros textos.

9. 1. 2. Análisis de resultados de lectura crítica del texto *Diario de a bordo de Cristóbal Colón*.

Tabla 13. Análisis de resultados de lectura crítica del texto *Diario de a bordo de Cristóbal Colón*

Categoría de análisis	Preguntas	Interpretación de las respuestas. Aspectos significativos
Locutor. Imagen de sí	¿Cómo se presenta Colón a sí mismo y a los que le acompañan? ¿Qué posición asume Colón frente a los indígenas?	Los estudiantes reconocieron el aire de superioridad con que Colón se presenta a sí mismo. Un estudiante lo llama “manipulador” pues infiere en él una imagen de sujeto amable, gentil, inteligente, culto, católico. Otro estudiante ve en su enunciado la imagen de buena gente y superior que “compra” a los indígenas con cosas baratas y no los respeta porque quiere imponerles la fe cristiana. Dice también que los españoles tenían más tecnología y creían que eran más avanzados y querían riquezas. Otro estudiante ve una imagen de “persona civilizada”. Para otro estudiante hay en Colón una aparente bondad por los regalos que da a los indígenas. También encuentra él una imagen de líder pero no refiere su ambición e intenciones esclavistas. Por lo anterior, los estudiantes en general han captado la representación positiva que el locutor se crea de sí mismo y de su grupo cultural. Algunos estudiantes han hecho sus propias valoraciones sobre la manera como el locutor Color se presenta en su discurso.

Imagen del Tercero	¿Cómo presenta Colón a los indígenas tanto en su apariencia y modo de ser, como en la valoración que hace de ellos? ¿Qué expresiones usa para referirse a ellos?	Partiendo de la claridad de que el locutor del texto es Colón, los estudiantes reconocieron diferentes expresiones con que aquel describe a los indígenas y las valoraciones que comportan, presentándolos como personas distintas, extrañas e inferiores a él por estar desnudos, lo cual toma como signo de pobreza; no tener su lengua, por lo que dice que no saben hablar; y cortarse con las espadas, lo que asume como ignorancia. Solo un estudiante (Est. 6) se limitó a referir las características físicas de los indígenas y no explicitó las concepciones de Colón presentes en su enunciado. Los estudiantes reconocen que la forma negativa como Colón presenta la cultura indígena obedece a que la ve desde sus propios patrones culturales que considera superiores. Es por esto y no por una exaltación genuina, que Colón refiere la belleza física de algunos nativos.
Interlocutor	¿A quién puede estar dirigiendo Colón su diario?	Tres de los estudiantes reconocieron en el texto que el interlocutor son los reyes de España a quienes el locutor llama “Altezas”. Dos estudiantes dijeron que el locutor no se dirige a nadie. El otro estudiante dio una respuesta poco clara al respecto. Esto indica que faltó mayor observación de las expresiones en que el locutor definió a quién se dirige, además de las inferencias al partir del hecho de que Colón rinde cuentas de lo que ha visto y hecho donde llegó.
Propósito	¿Con qué propósito?	Cuatro estudiantes lograron indicar el propósito del locutor, relacionado con informar o dar cuenta con lo que ha encontrado en el lugar al que llega. Otro estudiante refirió que solo quiere recordar sus aventuras, y otro dio una respuesta confusa en la que dice que el locutor quiere rebelarse. Esto muestra cómo los estudiantes pueden deducir el propósito por lo que dice el locutor y la manera como lo dice, faltando en algunos detenerse más a analizar los diferentes aspectos del texto para comprender a fondo qué quiere lograr el locutor en su interlocutor al construir su enunciado.
Tonalidades: relaciones de fuerza entre Locutor (L) el interlocutor, y el Tercero (T)	En la manera como habla, ¿qué tan cercano o lejano se muestra Colón con su interlocutor y con los indígenas?	En este aspecto el análisis de los estudiantes fue diferenciado pues uno (E1) afirmó que la relación de L y T es de lejanía “por sus diferencias con ellos”, y es de cercanía con el interlocutor. Para otro Est. 2 el locutor es cercano a los indígenas porque interactúa con los indígenas, asumiendo así que se trata de una cercanía física. En su misma respuesta dice que son lejanos porque describe muy mal a los indígenas. Respecto a la relación entre locutor e interlocutor, su respuesta es confusa. Est. 3 indica que la relación de L y T es de cercanía porque “es bueno tener cerca al enemigo”. No refiere la relación con el interlocutor. Estudiante 4 dijo que la relación de cercanía es con el interlocutor y con los indígenas, pero no explica por qué con los últimos. Para Est. 5 la relación entre L y T es de cercanía, basado en la supuesta amistad que les ofreció. Tampoco refiere al interlocutor. E6 dice que el locutor es cercano con los indígenas y que no tanto con el interlocutor. Las respuestas diferentes de los estudiantes en este aspecto pudieron darse porque en una parte del texto Colón señala la

		bondad y belleza física de los nativos. Esto llevó a algunos estudiantes a pensar que Colón los asumía como aliados, sin advertir la intención contraria. Por otra parte, el Diario de Colón presenta al interlocutor, los reyes católicos, como sus aliados, a quienes da cuenta de su descubrimiento y planes de colonización.
Posición crítica del estudiante	Explica tu posición sobre la manera como Colón presenta a los nativos de la isla. ¿Qué piensas sobre las descripciones que hace y las intenciones que tiene con ellos?	La mayoría de los estudiantes consideraron inadecuada la manera como Colón presentó a los nativos y las intenciones esclavistas que tenía con ellos. Solo un estudiante dio una respuesta ambigua y dijo no tener claras las intenciones de Colón (Est.6). En general, los estudiantes sumieron una posición a favor de los indígenas y condenaron lo expresado por Colón: “poca comprensión, ojos de Occidente”, “mirada discriminatoria” (Est. 1), “la descripción es horrible”, “intenciones malas porque quiere quitarles su cultura” (Est. 2), “hace ver a los españoles como superiores”, “la intención es macabra” (Est. 3), “ruda descripción, sin conocerlos” “muy egoísta y de una mente muy cerrada” (Est. 4), “subestima a los indígenas... por no entenderlos. Pero sus intenciones son muy oscuras” (Est. 5)
Posición del estudiante en sociedad	En nuestro caso, ¿cómo crees tú que debemos acercarnos a aquellos que no conocemos y, en general, a todas las personas?	Tras el análisis del texto, los estudiantes asumieron una posición ética clara frente a los demás al expresar que se debe intentar conocer y comprender al otro, con humildad (Est. 1, Est. 3), acercarse con cuidado para evitar traiciones (Est. 2, Est. 5), de manera dulce y amable, intentar no faltarles al respeto y tener una amistad verdadera (Est. 4), de forma normal y sin temor (Est 6). Sus respuestas son evidencia de que el análisis del texto les permitió reconocer la heterogeneidad cultural de los sujetos discursivos y situarse éticamente en su universo social, es decir, hacen una lectura crítica que les permite ser mejores ciudadanos.

9. 1. 3. Análisis de resultados de lectura crítica del texto *Crónica de Indias* de José Emilio Pacheco.

Tabla 14. Análisis de resultados de lectura crítica del texto *Crónica de Indias* de José Emilio Pacheco

Categoría de análisis	Preguntas	Interpretación de las respuestas. Aspectos significativos
Locutor. Imagen	¿Quién es el sujeto que habla?	Los estudiantes coinciden, por lo general, en afirmar que quien habla en el texto es un sujeto español, tripulante o comandante. Dos estudiantes precisan que el locutor habla en plural, a nombre del grupo cultural al que pertenece. Un

		estudiante expresa que puede ser Colón. Otros estudiantes (Est. 1 y Est. 3) indican que quien habla es una persona del siglo XXI que toma la posición de un cronista o navegante del siglo XV justo en la época de la conquista. La respuesta de este estudiante tiene de especial que ha captado que el locutor asume un punto de vista, el de un español de aquella época, lo que indica que hay otro punto de vista que no explicitó. Los demás estudiantes no reconocieron que había un desdoblamiento del locutor en dos perspectivas y asumieron que en efecto, se trataba de una persona perteneciente al siglo XV o XVI que había participado de la conquista. Una posible razón de esta interpretación es el título del texto, que remite a las crónicas escritas en la época de la conquista. No obstante, revela una limitación en el análisis pues el texto fue escrito en el siglo XXI y como lo dicen Est. 1 y Est. 3, construye un locutor presenta la voz de un conquistador español. En la confrontación en clase de este análisis se explicitó el punto de vista irónico del locutor quien, critica o denuncia lo hecho por los europeos y las creencias que lo sustentaron.
Interlocutor	¿A quién se dirige?	En general, los estudiantes concuerdan en que el interlocutor sean otros españoles, con cargos superiores, posiblemente los reyes de España por la manera como locutor-conquistador da cuenta de lo que hizo. Un estudiante (Est. 1) no se comprometió a afirmar que fuera la realeza e indicó que habla a una generalidad interesada en saber lo que ocurrió en América. Tales respuestas concuerdan con las dadas en relación con el Locutor, pues indican que al asumir que habla un conquistador del siglo XV se dirige a la Corona. En efecto, se trata de los sujetos pertenecientes a una sola perspectiva, pero queda faltando advertir y explicitar la ironía construida por el locutor por lo que él configura otro punto de vista en la que Locutor e Interlocutor son sujetos distintos.
Perspectivas. (Construcción de la ironía).	¿Cuál es la ironía que hace el locutor?	Los estudiantes enfocaron la explicación sobre la ironía en la perspectiva del Locutor 1, es decir asumiendo que el conquistador español presenta los crímenes cometidos como algo bueno o necesario. Tiene sentido esta explicación pero resulta incompleta para dar cuenta de la ironía, pues hace falta vincular la perspectiva del Locutor 2, en la que queda claro que es un sujeto ubicado en un momento posterior a la conquista, poseedor de un punto de vista crítico, no eurocentrista que cuestiona y se burla de lo hecho por los españoles en el siglo XV.
Propósito	¿Qué quiere lograr el locutor en su interlocutor?	Tres estudiantes indicaron (Est. 2, Est.4, Est. 5) que el propósito del locutor es informar sobre la conquista lograda. Un estudiante (Est. 3) intenta explicar la ironía con la que daría cuenta de la intención pero lo hace de manera confusa. Otro estudiante (Est. 6) indica que hace un informe “de manera positiva para que no parezca tan grave”, como refiriendo una justificación por lo hecho. Luego añade, en un cambio de perspectiva que no había mostrado con las respuestas anteriores, que el locutor dice para decir que fue una injusticia lo que le hicieron a los indígenas. Un estudiante (Est. 1) expresa solamente lo relacionado con la segunda perspectiva, que es la que se relaciona con la intención del locutor: “Burlarse de los españoles [por lo que hicieron] en el tiempo de la conquista”. Faltaría en su respuesta el intento de cuestionar lo hecho por los españoles para que los interlocutores de pensamiento eurocéntrico cambien de opinión.

9. 1. 4. Análisis de resultados de lectura crítica del texto *Colombia, un espacio de vida y una nación multicultural*, DANE.

Tabla 15. Análisis de resultados de lectura crítica del texto *Colombia, un espacio de vida y una nación multicultural*, DANE

Categoría de análisis	Preguntas	Interpretación de las respuestas. Aspectos significativos
Tema y Tercero	¿De qué (temas) y de quiénes habla el locutor?	Todos los estudiantes reconocieron el tema presentado por el locutor y la mayoría dio explicaciones importantes, con base en el texto. Así mismo, 4 estudiantes reconocieron a todos los sujetos referidos por el locutor: africanos, indígenas, españoles y rom (gitanos). Un estudiante (Est. 2) omitió en su respuesta a estos últimos, mientras Est. 3 omitió a estos y a los africanos. Es evidente que todos los estudiantes reconocieron a los sujetos en que enfatiza el locutor, indígenas y españoles, y lo que dice de ellos, por lo que lo logrado en este aspecto fue muy importante.
Locutor. Imagen	¿Qué puedes decir sobre el locutor en relación con su conocimiento, su lenguaje, su ideología, etc.?	La mayoría de los estudiantes logró dar cuenta de la imagen del locutor como sujeto conocedor en profundidad de lo que habla, que ha investigado y se expresa con un lenguaje culto, académico. Est. 4 expresa, además, que el locutor “habla a partir de varios autores”. Para Est. 1 el locutor podría ser un historiador; para Est. 3 sería un reportero contratado por la manera como organiza a información. Al referir al locutor Est. 5 y 6 explican que este muestra una posición favorable hacia los indígenas y contraria hacia los españoles. Est. 5 dijo que el locutor podría ser europeo, indígena o una mezcla, apunte innecesario pues se trata de un locutor situado en el siglo XX o XXI que evalúa la historia y que, como el mismo estudiante, dijo toma posición a favor de una cultura. Podría más bien señalarse de nacionalidad colombiana por el lugar de emisión del documento y la manera como se sitúa discursivamente.
Perspectivas y voces	¿Qué perspectivas presenta el locutor cuando dice que para algunos lo ocurrido fue una “época de la conquista” y para otros “la gran invasión”? (p. 12).	La mayoría de los estudiantes reconoce que el locutor presenta perspectivas distintas en cada enunciado. Cada uno se corresponde con maneras radicalmente distintas y opuestas. En “época de la conquista” se convoca la voz de los conquistadores españoles y el pensamiento eurocentrista y en “la gran invasión” la mirada de los indígenas y de quienes se solidarizan con ellos. Un estudiante (Est. 3) anotó que la primera expresión intenta mostrar “cortés” lo ocurrido, mientras la otra muestra ira hacia los españoles. Solamente un estudiante (Est. 2) no dio cuenta de las perspectivas presentes en cada expresión, pues intentó explicar el daño sufrido por los indígenas pero sin dar la claridad y el desarrollo necesarios. Lo anterior indica que los estudiantes pudieron reconocer las voces que sustentan cada perspectiva por la manera como se dice cada enunciado, pues revela una “entonación” o “tonalidad” con que los sujetos revelan determinadas relaciones de poder.

Posición del locutor. Voces. Relaciones jerárquicas.	¿Qué posición toma el locutor respecto a aquello/aquellos de quiénes habla? ¿En qué y en quiénes se basa para defender su posición?	Todos los estudiantes reconocieron la inclinación del locutor a favor de un Tercero: los indígenas. Sin embargo, llama la atención de un estudiante (Est. 2) quien afirma al tiempo que el locutor presenta a los indígenas como “unos buenos para nada”. Esta contradicción se debe a que confundió la voz del locutor con la del español, convocada por aquel, quien sí piensa así de los nativos. Cuatro estudiantes mencionaron también al hombre negro, otro sujeto referido por el locutor y al que también defiende. Todos los estudiantes coinciden en que el locutor toma distancia de los españoles. Respecto a los enunciados previos, es decir, en los que el locutor se apoya para construir su discurso, las otras voces o intertextualidad, un estudiante (Est. 1) generaliza diciendo que usa cifras y datos históricos y testimonios. Otro estudiante (Est. 4) explicita una fuente al decir que el locutor se basa en colón, en alusión a la cita inicial del texto), mientras Est. 6 señala los autores referidos por el locutor y en quienes se ha basado: Gómez Alfaro, Uribe Margarita María, Gutiérrez Azopardo, Idelfonso Vidales. Este estudiante puso en evidencia las otras voces que convoca el locutor, de manera más explícita, dado el tipo de texto que construye.
Dimensión argumentativa	El locutor habla a otro para influir en él de determinada manera. Selecciona y transcribe un párrafo de enunciados racionales y uno de enunciados emotivos.	El sujeto del enunciado construye un discurso predominantemente racional por los datos “objetivos” que emplea: fechas, cifras y estadísticas. Todos los estudiantes reconocieron ejemplos de enunciados racionales que moviliza el sujeto para ser más convincente. De hecho es un texto académico por lo que el discurso es más racional. Cuatro estudiantes dieron cuenta de enunciados en los que el locutor despierta la emotividad. Un estudiante (Est. 4) se aproximó pero su ejemplo no fue contundente y otro estudiante (Est. 5) lo omitió.
Posición crítica del estudiante Interlocutor	¿Estás de acuerdo con la posición que asume el locutor frente a las culturas que refiere y la manera como elabora su discurso? ¿Por qué?	Todos los estudiantes manifestaron estar de acuerdo con la posición del locutor a favor de los grupos minoritarios, aunque mencionaron principalmente a los indígenas. La mayoría dio explicaciones contundentes. Sus respuestas indican que han comprendido la modalización del locutor en enunciados que revelan su posición sin proclamarlo o formularlo explícitamente. Un estudiante (Est. 5) evalúa la composición del texto al decir que lo hace de manera que “adultos y niños entiendan, es muy completo”.

9. 1. 5. Análisis de resultados de lectura crítica del texto *Maravillosas posesiones* de Stephen Greenblatt.

Tabla 16. Análisis de resultados de lectura crítica del texto *Maravillosas posesiones* de Stephen Greenblatt

Categorías de análisis	Pregunta	Interpretación de las respuestas. Aspectos significativos
Locutor	¿Quién está hablando? ¿Qué ha estudiado?, ¿Lo que dice revela que conoce bien aquello que presenta?	Los estudiantes coincidieron en que el locutor se presenta como un sujeto conocedor en profundidad sobre el tema que trata, la conquista y la colonización de América (Est. 6), que hace uso de un lenguaje culto, académico. Est. 2 dijo que se trata de un historiador y que ha consultado “muy buenas de conocimiento”. El mismo estudiante intenta explicar la “ideología” del locutor pero se pierde en explicaciones sin sentido.
Tema y el Tercero.	¿De qué habla y de quiénes? ¿Qué dice de ellos?	Los seis estudiantes lograron reconocer al Tercero, los españoles y los indígenas y el tema que desarrolla sobre ellos: el sentimiento de superioridad de los europeos por la tecnología que había desarrollado, entre ellas, la escritura, frente a la mayoría de las culturas nativas. Otra razón de tal sentimiento se sustenta en la creencia de tener una religión única y verídica. Sin embargo Est. 2 se centra en referir las armas que tenían los españoles que también los hacía sentir más importantes.
Interlocutor	¿A quiénes está dirigido el texto? ¿Qué conocimientos e intereses deben tener para comprenderlo?	Todos afirmaron que se trata de un público interesado en conocer sobre el tema, con conocimientos suficientes de la historia para entender. Un estudiante (Est. 2) se asumió como interlocutor del texto al decir “que uno tiene que saber para entender este texto bien...”. Esta postura es válida en la medida en que se sitúa como interlocutor posible para tratar de entender su configuración, si bien debe volver al discurso y no dejar al interlocutor como sujeto empírico.
Perspectivas y voces	El locutor refiere la supuesta superioridad europea frente a la idea de que esto no sea así. ¿Quiénes apoyan una idea u otra? ¿En qué se	La variación en las respuestas de un estudiante a otro estuvo principalmente en qué perspectivas que defienden. Mientras que algunos dijeron, de manera errada, que el texto está dirigido a los que defienden la visión eurocentrista (Est. 2 y Est. 4), otros dijeron que hay dos públicos posibles: los que defienden y los que están en contra de dicha visión (Est. 3, Est. 5 y Est. 6). Est. 4 parece contradecirse cuando también afirma “Algunos en el texto no están de acuerdo con la superioridad de los europeos”, lo que significa que también vislumbra la perspectiva a favor de los indígenas. Est. 6 anota, por su parte, que la relación entre locutor y algunos

	basaba esa idea de superioridad? ¿A quién cita el locutor para dar fuerza a lo que dice? ¿Se reconoció el desarrollo de las culturas indígenas?	interlocutores parece ser lejana, y con otros cercana, “comparten los mismos gustos e ideas”. Respecto a la citación que hace el locutor de Samuel Purchas sobre el valor de la tecnología de la escritura, y que entra a hacer parte del juego polifónico con que el locutor quiere afianzar su punto de vista a favor de los indígenas, un estudiante (Est. 4) asumió que se trataba de un sujeto “que apoyaba la superioridad de los europeos”, en consonancia con la idea de que el locutor tiene esta perspectiva y “cita a Samuel Purchas para dar fuerza a lo que dice”. No obstante, la presunción de superioridad, Est. 4 dijo que los españoles reconocieron “el desarrollo de la cultura de los aztecas, sus habilidades tecnológicas y organizativas”. Est. 6 expresó que el locutor “se basa en Samuel Purchas para dar un ejemplo de superioridad y para dar más fuerza al texto”. Esta respuesta es ambigua pues más que dar un ejemplo, el locutor quiere ilustrar la creencia de superioridad a partir de las consideraciones de Purchas. Dijo también que aun con el desarrollo de la cultura indígena (caso de los aztecas), los españoles se sintieron superiores. Por su parte, Est. 5, más centrado en la propuesta del locutor, dijo que este “cita a Purchas para explicar de dónde viene ese sentimiento de superioridad que los españoles tienen”. En las producciones de los otros estudiantes no hay alusión a la citación de Purchas en el texto.
Posición del locutor	¿El locutor expresa su posición a favor o no de los europeos o las culturas indígenas? ¿Cómo se evidencia?	Cuatro estudiantes manifestaron que el locutor está a favor de los indígenas. Est. 4 justifica: “porque en cierto modo habla bien de ellos y los defiende”. Para otros dos estudiantes (Est. 2 y Est. 3) el locutor es imparcial. “él no a favor de nadie porque toma una posición de observador de lo que está pasando” (Est. 2). En cierto sentido los estudiantes se mostraron un poco desconcertados porque en este texto el locutor se sitúa como un investigador y presenta los hechos aparentemente con imparcialidad. Fue lo que creyeron dos estudiantes. No advirtieron que el locutor sabe modalizar su perspectiva y enuncia como si se tratara de un simple “observador” que cuenta lo que pasó. Sin embargo, emplea expresiones en que evalúa las acciones de los españoles contra los indígenas y en ellas se revela una posición más a favor de este grupo al que presenta como el sometido, humillado, y al tiempo con grandes desarrollos como el caso de los aztecas.
Propósito	¿Para qué estudia el locutor lo ocurrido en el Nuevo Mundo? ¿Querrá lograr algo en aquellos que creen en la superioridad de los europeos y en aquellos que piensan lo contrario?	Según la mayoría de los estudiantes, lo que quiere el locutor es informar sobre los tópicos tratados: “como la superioridad y el orgullo se pone en un lugar más alto que la realidad”, “cómo la religión puede afectar a las culturas con el conocimiento y la manera de actuar” (Est. 3); “...para que el interlocutor sepa la historia del pasado del nuevo mundo y cómo los europeos arrasaron con todas la culturas y lo hicieron un nuevo mundo” (Est. 4). “El locutor le habla a un público que quiere saber qué paso durante los siglos XXV- XXVI o mejor dicho “la época de la conquista” (Est. 5); “aprender más de ese pasado y para poder explicar y demostrar todo al interlocutor” (Est. 6). Sin embargo, este estudiante hace una anotación más profunda y más relacionada con lo que quiere lograr en el otro: “el locutor quiere lograr que los que creen en la superioridad de los españoles cambien su punto de vista y se pongan de lado de las demás culturas”. Contrario a los demás, Est. 2 no dio explicaciones pertinentes respecto al propósito.

		En general, los estudiantes pudieron reconocer la intención del locutor pero no ahondaron en el efecto que pretendía causar en el interlocutor. Por tratarse de un texto académico tipo ensayo, es evidente que el locutor elabora un discurso argumentado para presentar una visión amplia de las concepciones que motivaron en los europeos la destrucción de las comunidades nativas en América, intentado mostrarse “objetivo” al relatar lo sucedido, pero dejando marcas textuales en que valora negativamente lo hecho por los europeos y así se sitúa a favor de los nativos. El propósito entonces está encaminado a evaluar los hechos históricos referidos y generar consciencia en el interlocutor, lo que implica también un movimiento de la concepción eurocentrista a una etnocentrista.
Género discursivo y dimensiones del sujeto	¿El locutor usa un lenguaje académico, científico, político, poético? ¿Su discurso es más emotivo o racional? ¿Por qué?	En cuanto al tipo de enunciado que construye el locutor quedó claro que todos los estudiantes reconocieron que se trata de un discurso académico, elaborado por alguien que se ha documentado lo suficiente y que emplea un lenguaje elaborado. Ninguno, por ejemplo, expresó que el lenguaje empleado fuera político o poético, lo que indica que lograron ubicarse dentro del género propuesto por el locutor. Por otra parte, las respuestas relativas a la dimensión del sujeto construida en el texto no fueron las esperadas. Un estudiante (Est. 6) acertó en decir que el discurso es racional y lo intentó sustentar diciendo que por la manera como aborda el tema, además de que había señalado el lenguaje culto y académico que maneja. Sin embargo, su explicación no fue concreta y precisa. Est. 4 se limitó a decir que el locutor usa un lenguaje académico. Parece estar orientado pero no elaboró su respuesta. Los demás estudiantes omitieron este aspecto en su producción (Est. 2 y Est. 5) o no hicieron un análisis pertinente. La falta de precisión o la omisión en este aspecto pudo deberse a que los estudiantes asumieran que lo expresado anteriormente fuera suficiente para indicar la dimensión racional del sujeto.
Posición crítica del estudiante	¿Cómo evalúas los acontecimientos que se dieron en el Nuevo Mundo por parte de los europeos sobre los indígenas? ¿Consideras que se hizo un uso adecuado o inadecuado del poder? ¿Estás de acuerdo con la idea de superioridad de los unos frente a los	Dos estudiantes no hicieron valoración crítica sobre lo presentado por el locutor en el texto (Est. 3 y Est. 5). Cuatro estudiantes manifestaron rechazo por la injusticia cometida contra los indígenas a nombre de una superioridad ilusoria de los europeos, la transformación de su cultura, el maltrato, el abuso de poder. Consideran necesario conocer verdaderamente al otro y mostrando igualdad (Est. 2), respetando su cultura, su origen, sus creencias y su trabajo (Est. 4), tener las mismas oportunidades y no discriminar a los otros (Est. 6).

	otros? ¿Cómo crees que podría evitarse la dominación de un grupo humano sobre otro?	
--	---	--

9. 1. 6. Análisis de resultados de lectura crítica del texto *Sobre salvajes* de Gustavo Pereira.

Tabla 17. Análisis de resultados de lectura crítica del texto *Sobre salvajes* de Gustavo Pereira

Categoría de análisis	Preguntas	Ejemplos de respuestas					
		Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6
Locutor. Imagen de sí.	¿Quién habla? ¿Qué conocimientos tiene? ¿Qué experiencia ha vivido con aquellos de quienes habla? ¿Qué imagen o idea construye de sí mismo?	“Conoce a fondo las culturas. Las creía salvajes pero al conocerlas no piensa lo mismo”.	“...es alguien que conoce estas dos culturas indígenas muy bien y las estudia. Él construye una imagen de sí mismo como una buena persona que los respeta [a los indígenas] y admira y no los considera salvajes”.	“Es un sujeto que ha hecho una investigación de las culturas... su lenguaje, su cultura y ubicación geográfica... Sabe acerca de la cultura y se encariñó para defenderlas. La imagen que construye de sí es de alguien... que se separó de sus “conocidos” y le cayeron bien los indígenas... hace este discurso irónicamente para no lastimar al resto y no quedar mal”.	“El sujeto que habla se postula del lado de los indígenas. Tiene una idea clara sobre su lengua y su cultura. Construye una imagen de etnólogo o antropólogo”.	“...es una persona que puede ser un etnólogo por lo que conoce algunas palabras de Warao y Pemón, además cuando dice que los indígenas para decir tierra dicen madre para madre dicen ternura y para ternura entrega, eso es una creencia indígena que la tierra es su madre y así con los otros, entonces eso es una marca textual que respalda mi idea sobre el etnólogo”.	“...es una persona que ha estudiado sobre el lenguaje de los Pemones y de los Warao y que probablemente es un etnólogo o un antropólogo, y nos podemos dar cuenta de esto porque pudo haber ido a Venezuela a estudiar y analizar ambas culturas pero más que todo su lenguaje”.
		<u>Interpretación de las respuestas. Aspectos significativos:</u> Los seis estudiantes logran dar cuenta de aspectos relacionados con la imagen del locutor. El aspecto que más destaca es el del conocimiento que tiene sobre las culturas que refiere, la lengua especialmente, por lo que varios estudiantes le asignan el rol de etnólogo o antropólogo (Est. 4, Est. 5, Est. 6), lo que le ha permitido visitar esas culturas y conocerlas desde dentro, e					

		incluso, transformar su visión sobre ellos (Est. 1, Est. 3). Podría anotarse, en ese sentido, que se trate de un lingüista. Los estudiantes indican que el locutor presenta una imagen positiva de sí dado que respeta y valora las manifestaciones lingüísticas y culturales de los indígenas.
Interlocutor. Imagen.	¿A quiénes habla el locutor? ¿Qué relación tienen con el locutor? ¿Qué imagen o idea construye de ellos?	En general, los estudiantes identificaron al interlocutor al expresar que se trata de un colectivo de personas, de pensamiento peyorativo, eurocéntrico, y de superioridad sobre los indígenas, contrario al pensamiento del locutor. Con esto, indican una imagen negativa del interlocutor. Sin embargo, los estudiantes advierten que el locutor es cercano a sus interlocutores por el hecho de que pertenecen a la misma comunidad, es decir, hacen parte de un mismo grupo social en la que la mayoría de personas comparte unas creencias similares sobre los otros, creencia que el locutor pretende cuestionar o modificar (Est. 6). Los estudiantes justificaron la cercanía entre locutor e interlocutor por el uso del plural “nosotros”, que en el texto hace parte de una estrategia discursiva irónica. Llama la atención que Est. 2 señale que locutor e interlocutor son amigos porque dice “las buenas gentes que somos”, sin comprender la ironía que hay en la expresión. Da a entender que locutor e interlocutor piensan negativo sobre los indígenas. En cualquier caso, luego el estudiante señala la posición de superioridad que asumen los interlocutores. Est. 4 pone una cita en la que refiere el pensamiento de superioridad de estos sobre los nativos. Es importante señalar que tanto el locutor como el interlocutor están situados en una época posterior a la conquista y la colonia (Est. 1).
Temas y Tercero	¿De qué y de quiénes habla el locutor?	Los seis estudiantes reconocen al tercero, los grupos indígenas y su mirada sobre el mundo. Algunos relacionan también al interlocutor (Est. 1, Est. 3, Est. 5) pues este se constituye en otro tercero y tiene una visión negativa sobre ellos, lo cual quiere cuestionar el locutor. En ese sentido, los estudiantes reconocen el tema: la valoración de las culturas nativas Pemonas y Waraos por el grupo dominante que las discrimina y ataca.
Perspectivas (Del Locutor e Interlocutor sobre el Tercero)	¿Qué posturas o perspectivas presenta el que habla sobre los indígenas? ¿Quiénes están de acuerdo con cada postura o perspectiva? ¿En qué expresiones se evidencia?	En general, los estudiantes reconocen las dos perspectivas que presenta el locutor y las voces responsables de cada una: que los indígenas son salvajes, atribuido a los interlocutores, y que no lo son, defensa que hace el locutor pues conoce y valora las culturas nativas (Est. 6). Est. 2 indica la posición favorable del locutor sobre los indígenas, pero parece confundirse al adjudicarles la voz irónica del locutor sobre su interlocutor: “las buenas gentes que somos”. En este sentido su respuesta es ambigua.
Relaciones de fuerza social	¿Los presenta como lejanos o cercanos en su discurso? [El locutor a sus interlocutores].	Las respuestas a este tópico resultan muy interesantes, pues los estudiantes perciben que la lejanía o cercanía entre locutor e interlocutor está mediada por su estrategia irónica. Según Est. 1, la relación entre locutor e interlocutor es de cercanía en cuanto comparten una vida común y no lo presenta como un enemigo, pero queda claro que el Locutor no está de acuerdo con la manera como su Interlocutor piensa sobre los indígenas. Por eso construye un discurso irónico en el que aparenta estar del lado del interlocutor como estrategia para cuestionarlo. Respecto al Tercero, el locutor se muestra cercano y lo defiende. Est.

		2 intenta indicar lo mismo pero sin dar una explicación contundente. En todo caso, en su respuesta dice que locutor e interlocutor son lejanos, aludiendo probablemente a la diferente manera de pensar de ambos sobre los indígenas. Est. 3 expresa también distancia actual entre locutor e interlocutor. Por el contrario, Est. 4, Est. 5 y Est. 6 refieren la cercanía entre ellos justificándolo en la proximidad física (misma comunidad), o en el estratégico “nosotros” de la ironía, pero sin considerar su lejanía o distancia en el modo de pensar. No obstante lo anterior, resulta claro por otras respuestas que los estudiantes lograron comprender que locutor e interlocutor están enfrentados respecto a la mirada de cada uno sobre los indígenas, solo a algunos les resultó difícil dar cuenta de la pregunta de este tópico.
Propósito	¿Qué quiere lograr el locutor en aquellos a los que habla? ¿Por qué les traduce las expresiones indígenas?	Todos los estudiantes logran inferir el propósito principal del locutor por lo que ha dicho y la manera como lo ha hecho. Se trata, en resumidas cuentas, de afectar al interlocutor cuestionando su mirada peyorativa sobre los indígenas e intentando adherirlos a la visión positiva que el locutor tiene sobre ellos por sus cualidades humanas (Est. 1, Est. 6).
Organización del texto.	¿De qué manera organiza su discurso para cumplir su propósito? ¿Qué dice primero, qué dice después, como termina su texto?	Respecto a la organización del texto, los estudiantes lograron darse cuenta de la estratégica irónica del locutor, por lo que organizó su texto de determinada manera: primero las expresiones indígenas que revelan su hermosa manera de ver el mundo y luego la aseveración irónica de que son salvajes, como una manera de cuestionar a los interlocutores. Los estudiantes comprenden que la organización del texto está mediada por la intencionalidad del locutor. Se entiende que en la estrategia argumentativa del locutor hay unos modos de decir que influyen sobre las representaciones del interlocutor.
Tipo de texto / Dimensiones del sujeto	¿Por qué el locutor se expresa en un texto poético? ¿Qué efecto tiene en su interlocutor esta manera de expresarse? ¿Este texto despierta más los sentimientos o la razón? ¿Por qué?	A excepción de Est. 2, que expresa una respuesta confusa, los demás estudiantes reconocen que el locutor se expresa en un texto poético con el fin de despertar más las emociones (<i>pathos</i>) en el interlocutor. Además, ese tipo de texto le facilita referir las expresiones indígenas, lo que cautiva aún más al público. En este sentido, es evidente cómo el locutor despliega enunciados cargados de emotividad que se dirigen a la razón (Est. 5) como estrategia argumentativa de persuasión.
Género discursivo	¿Este texto pertenece al género literario, periodístico, científico,	Todos los estudiantes reconocen el género discursivo en que se inscribe el texto, debido a la manera como está construido y a su finalidad. Entienden que el género literario puede adoptar enunciados más emotivos que racionales, aunque también apelen a la razón por su carácter argumentativo. Es interesante notar que Est. 2 contrasta los géneros discursivos al explicar que en este el locutor no pretende vender ni decir nada científico. Esto indica que él y los demás estudiantes perciben en el enunciado

	publicitario? ¿Por qué?	una práctica social relacionada con la creación poética.
Autor y contexto sociocultural	¿En qué tiempo y espacio sitúa el autor, Gustavo Pereira, lo que dice su texto? ¿Cómo se relaciona con lo ocurrido en la época de la Conquista y la Colonia? ¿Cómo muestra el autor en su texto la ideología dominante, la discriminación o el abuso del poder de un grupo humano sobre otro? ¿Se trata de una problemática presente en Latinoamérica? ¿Qué querrá lograr en sus lectores?	Respecto a la relación entre el autor, el locutor y su enunciado, los estudiantes reconocen que Gustavo Pereira es un sujeto empírico situado en el siglo XXI que revela problemas de discriminación y abuso en Latinoamérica, por parte de grupos humanos dominantes hacia las minorías dominadas, y que es producto del sistema político, social y cultural opresivo impuesto por los españoles cuando llegaron a América en el siglo XV. Entre las marcas del texto en que se basa Est. 1 para ubicar el tiempo de las culturas referidas está la alusión en el texto de que el territorio americano ya se había organizado. Por eso se nombra “La gran Sabana” y “Delta del Orinoco”. Cuando E4 refiere que el locutor se sitúa en 1.492 parece aludir a la época inicial de discriminación y atropellos, y pareciera indicar que lo que dice en el texto ocurre en dicha época, lo que en realidad ocurre en un tiempo más reciente, como indican Est. 1, Est. 3, Est. 5 y Est. 6. Por el contrario, Est. 2 dice que el locutor está ubicado en tiempo posterior a la llegada de Colón, sin especificar más y dando de otra respuesta ambigua. Los estudiantes pudieron reconocer que desde la actualidad (S. XXI), el autor construye un texto en el que cuestiona la dominación de un grupo humano sobre otro, poniendo como ejemplo a los Warao y los Pemones de Venezuela y remitiendo a una larga historia de desigualdad social. Así, el autor, propone un locutor crítico que defiende a los oprimidos y cuestiona al grupo dominante.
Postura crítica del estudiante	¿Qué valoraciones haces respecto a la ironía que el autor/locutor construye su texto? ¿Qué posición tomas sobre la dominación y discriminación cultural presente en el texto? ¿Consideras que se requiere un cambio de pensamiento en	En general, los estudiantes valoran positivamente la ironía del autor/locutor como estrategia de persuasión sobre los que discriminan a los indígenas. Consideran pertinente la denuncia y todos toman posición a favor de los oprimidos en busca de la igualdad en América Latina y el mundo.

	el mundo sobre la manera de valorar las diferentes culturas?	
--	--	--

9. 2. Resultados significativos

Como se expresa en los resultados anteriores, la incidencia de la propuesta pedagógica basada en una perspectiva dialógica del discurso fue bastante positiva en la medida en que motivó a los estudiantes a situarse en el discurso atendiendo las voces de los sujetos presentes en ellos y comprender desde allí las diferentes maneras como aquellos se posicionan y establecen relaciones jerárquicas, adecuan su discurso según la imagen que tiene de sí y de los otros, su propósito, etc. De esta manera se evidenció en los estudiantes el desarrollo de la lectura crítica en cada una de las propuestas de lectura, mostrando cada vez mayor interés y habilidad para asumir la lectura de los textos de manera profunda y logrando desentrañar de cada uno los aspectos correspondientes a la situación de comunicación y la situación de enunciación, y tomar una postura crítica respecto a las relaciones de poder instauradas en cada discurso. Esto significa que los estudiantes comprendieron la polifonía discursiva al analizar las distintas perspectivas y voces presentes en los enunciados.

Gradualmente, los estudiantes fueron comprendiendo las nociones de enunciado, autor y locutor, ya que fueron abordadas en los textos y explicados de manera permanente. Esto les permitió comprender las consignas de análisis y enfocarse en cada uno de los aspectos requeridos en la lectura. Así, lograron ubicarse en los diferentes enunciados y dar cuenta del sentido construidos en ellos y en el texto en general. Si bien la categoría “Autor” no fue asumida como un aspecto de la evaluación de la lectura crítica fue importante que los estudiantes la tuvieran bien definida en el momento del análisis y la entendiera como una instancia externa al enunciado y se enfocaran en su construcción discursiva, el locutor, construido en su enunciado y responsable del mismo.

Con relación a la **situación de comunicación**, los estudiantes mostraron avances en el reconocimiento del locutor, el interlocutor y el tema. Esto significa que comprendieron las relaciones que se establecen entre el sujeto o voz que dirige la enunciación, la otra voz que crea cuando orienta su enunciado y el tema que hace posible el diálogo entre ellos.

Respecto a la categoría **Locutor** pudo verse en los estudiantes un avance considerable toda vez que pudieron definir cada vez mejor los “rasgos” de su identidad al considerar que se trataba de una construcción discursiva, por lo que no necesariamente tendría un nombre propio dentro del enunciado. La mayor parte de los estudiantes dieron cuenta desde su primera lectura de la imagen que construía el locutor de sí, y fueron afianzando esa habilidad a lo largo de toda la intervención pedagógica. De esta manera reconocieron sus saberes, manera de usar el lenguaje, posicionamiento respecto al tema y de quienes hablaba, etc. Se evidenció cómo los estudiantes se hicieron más conscientes de la construcción de una imagen positiva que el locutor construía de sí, en contraste con la imagen negativa que construía de su interlocutor o del tercero con el fin de exaltar o cuestionar al uno o al otro.

Sobre la categoría **Interlocutor** los estudiantes avanzaron a lo largo de la intervención pedagógica en reconocer qué tipo de interlocutor construía el locutor en su texto, hacia quién dirigía su enunciado por lo que decía y la manera como lo decía. Así pudieron constatar que más allá de un nombre específico para llamarlo, el interlocutor estaba construido por los saberes, punto de vista o expectativas que el locutor le adjudicara, incluso por el grado de cercanía o lejanía que estableciera con él. Los estudiantes lograron analizar cuándo se trataba de un interlocutor individual y cuándo de un colectivo, qué posición le atribuía el locutor y qué esperaba de él. Este fue un logro más relevante en los estudiantes ya que el interlocutor no se

expresa por sí mismo sino a través del locutor por lo que detenerse en las marcas o expresiones del texto que dieran pistas sobre él fue una tarea más compleja. Sin embargo, desde la primera producción empezaron ese trabajo de reconocimiento del interlocutor y lo fueron afinando cada vez, mostrando mayor precisión hacia las últimas lecturas.

En relación con el **Tema** los estudiantes fueron capaces de definir cada vez con mayor precisión de qué (tema) y de quiénes (referidos) hablaba el locutor en su texto a lo largo de la intervención pedagógica.

De esta manera los estudiantes lograron situarse en la situación de comunicación en la que locutor, interlocutor y tema fueron identificados de manera satisfactoria.

En relación con la **situación de enunciación**, los estudiantes mostraron avances en el reconocimiento de puntos de vista expresados por el locutor (enunciadores) hacia sus interlocutores, las voces convocadas por el primero para apoyar o desvirtuar alguna postura, el grado de cercanía o lejanía entre los sujetos (tonalidades), las dimensiones en que los sujetos elaboran su discurso para incidir en los otros, etc.

Los estudiantes afianzaron el reconocimiento de los **puntos de vista** expresados por el locutor en los que hay por lo menos uno con el que este está de acuerdo y otro adjudicado a su interlocutor. Al final de la intervención pedagógica, los estudiantes pudieron dar cuenta de la postura defendida por el locutor, incluso si estaba encubierta en una ironía, y aquella que en ese juego discursivo ataca o cuestiona de su interlocutor. Esto evidenció que los estudiantes pudieron leer con detalle cómo se posicionan los sujetos en el discurso y los enunciados que movilizan para ello. Así mismo, hacia el final de la intervención pedagógica los estudiantes analizaron con

mayor precisión las **voces** convocadas por el locutor para defender determinadas posturas, dando así cuenta de la polifonía discursiva.

Acerca del **tercero**, los estudiantes reconocieron paulatinamente y con mayor precisión de quiénes habla el locutor de cada texto, especialmente la imagen que construye de ellos en relación consigo mismo, con otros referidos y con el interlocutor. De esta manera los estudiantes lograron ver que el tercero no es solo el objeto de un tema, sino un sujeto discursivo vivo, con unos roles adjudicados y una dinámica de interacción constante con los demás sujetos del enunciado, a manera de metáfora de la vida en sociedad.

En términos de **imagen** los estudiantes se apropiaron del concepto y pudieron establecer de qué manera el locutor construía una imagen positiva de sí mismo, al tiempo que denigraba la de su interlocutor o la del tercero. En esa vía pudieron dar cuenta de las **dimensiones** con que los sujetos se construían para ser más efectivo o influyente su discurso en la búsqueda de movilizar al interlocutor, ya fuera elaborando un discurso más ético, más emotivo o más racional. Así, los estudiantes lograron explicar con precisión de qué manera el locutor exaltaba su imagen (*ethos*), o apelaba a despertar las emociones (*pathos*) o la razón mediante datos más objetivos (*logos*). De igual forma, los estudiantes mostraron grandes avances en relación con el análisis de las **relaciones de fuerza social establecidas** entre los sujetos según el grado de jerarquía y cercanía establecida entre ellos en términos de aliados, oponentes, testigos, etc. en busca de credibilidad. Fue así como los estudiantes pudieron explicar cada vez con más claridad cuándo el locutor buscaba una actitud de escucha, disposición o cambio en su interlocutor (tonalidad predictiva), cuándo el locutor asumía una actitud de respeto, exaltación, ironía hacia su enunciado (tonalidad

apreciativa), cuando el locutor establecía una mayor cercanía con el interlocutor o con el tercero buscando determinada finalidad (tonalidad intencional).

Respecto al **género discursivo** es evidente la comprensión que lograron los estudiantes pues, de un desconocimiento total acerca del campo social en que se inscriben los discursos, los estudiantes expresaron en cuál se inscriben los últimos textos trabajados por la manera como el locutor usa el lenguaje. Al género discursivo se llegó después de un proceso de lectura riguroso en el que los estudiantes pudieron comprender cómo está construido el texto, qué expresiones utiliza el locutor, a qué hace referencia, cómo se posiciona respecto al tema y a los referidos, entre otros.

En relación con el **tipo de texto** los estudiantes también mostraron avances importantes pues reconocieron con mayor precisión las características estructurales, léxicas y semánticas que el locutor de cada texto establece en los textos.

En cuanto al **A.C.D.** fue evidente cómo a lo largo de toda la intervención pedagógica los estudiantes fueron capaces de reconocer los enunciados en los que un grupo humano expresaban actitudes valorativas favorables o desfavorables sobre sí y sobre los otros. Es decir, los estudiantes explicitaron las creencias correspondientes a la ideología del grupo dominante, -la eurocéntrica-, mediante las cuales el locutor legitimaba, cuestionaba o denunciaba el abuso de poder. Fue después de ese análisis que, en general, los estudiantes pudieron tomar una posición crítica a favor de los grupos oprimidos.

10. Discusión

Los estudiantes de grado Quinto, a quienes se hizo la intervención pedagógica basada en una propuesta dialógica del lenguaje, desarrollaron de manera evidente y satisfactoria su lectura crítica de diferentes textos, lo que significa un aporte en su construcción como ciudadanos que ejercen con rigor una visión crítica de los textos y del mundo, en pleno ejercicio de la democracia.

En relación con las diversas categorías planteadas a los estudiantes para mejorar su lectura crítica fueron muchos los avances que lograron realizar durante la intervención pedagógica por lo que al final de la misma se evidenció cómo los estudiantes daban cuenta de la polifonía discursiva, al reconocer los enunciados en que se citaba o refería la voz de los sujetos del discurso y las perspectivas que ponían en juego. Esto supuso un desafío inmenso ya que se trataba de adentrarse en el enunciado mismo para reconocer en él la situación de comunicación y la situación de enunciación en las que se construyen los sujetos. Esa alternancia de puntos de vista puso a los estudiantes en relación con la construcción del discurso argumentativo toda vez que analizaron la manera como los sujetos expresaban y defendían su postura mediante la construcción positiva o negativa de la imagen del otro, la cercanía o lejanía instaurada en los sujetos, la manera como el locutor organiza su enunciado, las formas de decir, entre otros. En este sentido, los resultados de la presente investigación concuerdan dialogan con la propuesta de Guerrero (2008), inscrita en la DSE de Martínez, dada la búsqueda de lectores capaces de reconocer puntos de vista diversos como parte de la argumentación razonada. Sin embargo, el trabajo realizado se distancia del propuesto por Guerrero en el tipo de propuesta construido, ya que dicha autora articuló su propuesta desde una visión más estructural de la argumentación que

retoma los planteamientos de Perelman, Toulmin, y Van Eemeren, pero en haciendo énfasis en las reglas de la argumentación establecidas por este último. Contrario a eso, en la presente propuesta de intervención pedagógica se analizó la construcción argumentativa como parte de las dimensiones discursivas del sujeto (ética, emotiva y racional) y en las formas de los enunciados con que se pretendía influir en el otro, tomando para ello textos del género crónica, el literario y el académico. Por otra parte, la presente investigación toma distancia del abordaje teórico y conceptual de Medina Pedraza (2003) quien centra su propuesta de lectura desde una mirada esencialmente textual (análisis de la información, inferencias y extrapolación a otros ámbitos de la vida), y desatiende por completo la construcción discursiva de los sujetos, es decir, la polifonía y la heterogeneidad presente en los textos que son metáfora de las situaciones de la vida social. Además, la presente propuesta de intervención pedagógica buscaba que los estudiantes fundamentaran sus puntos de vista en el análisis de los textos trabajados y no que expresaran opiniones relacionadas con el contenido de los textos como ocurre en Medina Pedraza (2003).

Aunque la presente investigación toma nociones de Cassany sobre lectura crítica, la propuesta de lectura en clase se orientó desde una perspectiva enunciativa dialógica, es decir, desde la manera como el locutor se posiciona en su discurso y construye el contexto en su enunciado. Esto significa que se analizó con los estudiantes el interior del texto/enunciado expresado por el locutor, no la relación entre los textos y el universo sociocultural del autor. Por esta razón, toma distancia de lo propuesto por Maya Rico (2011) quien aplica 22 técnicas de lectura de Cassany, entre las que se encuentran valoraciones del mundo del autor, además de las relacionadas con el contenido del texto y las interpretaciones de los lectores, que se distancian metodológicamente del mundo enunciado, el cual está constituido por una heterogeneidad cultural bastante compleja que merecía analizarse en detalle.

En una propuesta de lectura crítica como la desarrollada en la presente investigación se impulsa en los estudiantes las competencias necesarias para atender con agudeza las perspectivas de los discursos y no asumir que son transparentes o expresan “la verdad” de lo que dicen, más bien comprendan que presentan posturas determinadas encubiertas en diferentes maneras de decir que deben ser advertidas cuando se lee con atención. En ese sentido la propuesta implementada posibilitó que los estudiantes constataran que quien habla lo hace desde una relación particular con el tema que quiere tratar, con el interlocutor que construye, y con especial uso del lenguaje. Por esa razón, se pueden encontrar los argumentos que respaldan determinada posición y la manera como se intenta incidir en el interlocutor. Esa manera de construir la argumentación mediante formas del lenguaje como la ironía, la comparación y la construcción gramatical de los sujetos (Cassany, 2003) fue una de las búsquedas principales en la intervención pedagógica y se logró al detenerse los estudiantes en cada palabra y enunciado en el contexto de cada discurso para encontrar perspectivas, voces, legitimación del poder, cuestionamientos, etc. El mérito principal de este logro está en que se alcanzó en estudiantes de grado Quinto, después de una lectura orientada y cuestionadora, mientras Cassany presenta sus resultados con estudiantes universitarios. Esto significa que es posible una lectura crítica en niveles inferiores de escolaridad, pues los estudiantes tienen capacidad para afrontar diversos textos, siempre que se les presente en una perspectiva socio-histórico y cultural de los discursos y se les oriente en el análisis del enunciado.

El trabajo enfocado, pues, permite reconocer cómo se construyen los discursos, mediante qué formas de manipulación, qué ideologías vehicula, cómo se legitima o se cuestiona el poder, entre otros. Como está dicho, la intervención pedagógica de la presente investigación también estuvo enfocada desde el análisis crítico del discurso (A.C.D.) lo que permitió a los estudiantes

evidenciar la manera como en los textos se habla desde determinadas creencias, se hace uso del poder y se cuestiona o legitima la dominación. Este logro en lectura crítica se constituye en un paso al frente respecto a lo expuesto por Zárate (2010) en su investigación en la que concluye, tras el análisis de 7 manuales escolares, que no hay en ellos abordaje real de la lectura crítica. Por supuesto, su investigación pretendía revelar las formas de tratamiento de la lectura crítica en los manuales escolares, lo que da evidencia la necesidad de trabajar textos desde una intención pedagógica clara y profunda, con preguntas de análisis que lleven a los estudiantes a leer “tras las líneas”. Al respecto, puede sostenerse que en la presente investigación se adoptó una perspectiva crítica para leer los textos relacionados con los acontecimientos históricos, pues se buscó tomar distancia de las versiones “oficiales”, propias de ideologías dominantes a favor de los “vencedores”, y reivindicar así el valor humano y cultural de las grupos sometidos e invisibilizados a lo largo de la historia para que su voz fuera escuchada.

Por otra parte, es necesario reconocer la potencia de la presente propuesta de intervención pedagógica en relación con su sustento teórico y la manera de abordar los textos, es decir, el tipo de preguntas y la dinámica de lectura con cada texto, pues da a los estudiantes una ruta específica, depurada y efectiva para el desarrollo de la lectura crítica. Esto contrasta con la manera generalizante con que Álvarez (2016) indaga a los estudiantes sobre sus formas de leer y, más aún, con la guía de trabajo que propone para que los maestros del colegio en que hace su investigación intenten desarrollar en los estudiantes la lectura crítica. Se considera que la propuesta de Álvarez, B. llama la atención sobre la necesidad de fomentar la lectura crítica a partir de unos buenos referentes teóricos, pero carece de una propuesta metodológica sólidamente estructurada que pueda asumirse –tal como lo es la presente propuesta de

investigación– como una herramienta válida para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes.

Si bien la propuesta de Aparicio (2016) es de carácter cualitativo y presenta unas categorías elevadas que dan cuenta de la lectura crítica, se evidencia una distancia considerable en relación con la presente investigación en dos aspectos: por una parte, Aparicio (2016) formula una concepción de lectura crítica centrada en el autor y sobre diversos aspectos específicos dentro de cada categoría que no logran ser contenidos y analizados de manera profunda en los resultados. Es decir, no puede verse hasta qué punto los estudiantes dan realmente cuenta de tales aspectos. Por otra parte, su propuesta de intervención está basada en una secuencia con preguntas de análisis que, aunque pertinentes, no permiten evidenciar si hay un desarrollo de la lectura crítica o si los estudiantes ya venían con esas competencias y lo ponen en juego en el trabajo propuesto. Esto significa que la secuencia presentada no permite conocer en qué momento el investigador hizo intervenciones con los estudiantes ante posibles dificultades en su análisis. En general, el trabajo que propone dicho autor refleja grandes categorías que recogen elementos sobre la lectura crítica, pero carece de una propuesta metodológica profunda que permita ver más la esencia de lo que los estudiantes pudieron lograr como lectores críticos. Es por esto que la presente investigación tiene un gran alcance, pues se centra en proponer un modelo metodológico de trabajo para desarrollar la lectura crítica de distintos textos desde una perspectiva dialógica enunciativa.

11. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones de la presente investigación, teniendo en cuenta la pregunta relacionada con el problema planteado y los objetivos trazados.

La propuesta de investigación partió de la **pregunta**: “*¿Cuál es la incidencia de una propuesta pedagógica para el desarrollo de la lectura crítica de textos de ciencias sociales, desde una perspectiva dialógica del lenguaje que aborde la polifonía y la argumentación, en estudiantes de Quinto de primaria de un colegio privado de la ciudad de Yumbo?*”. Así mismo, se estableció como **objetivo general**: “*Determinar la incidencia de una propuesta pedagógica para el desarrollo de la lectura crítica de textos de ciencias sociales, desde una perspectiva dialógica del lenguaje que aborde la polifonía y la argumentación, en estudiantes de Quinto de primaria de un colegio privado de la ciudad de Yumbo*”. Y se plantearon como **objetivos específicos**: “*Identificar los logros y dificultades de lectura de los estudiantes en relación con el reconocimiento de la polifonía y la argumentación en textos de Ciencias sociales*”; “*Establecer un plan de acción pedagógico para desarrollar la lectura crítica mediante la comprensión de la polifonía y la argumentación en textos de Ciencias sociales*” y “*Determinar la validez de la intervención pedagógica orientada al desarrollo la lectura crítica en relación con la polifonía y la argumentación en los textos*”.

Tanto la pregunta sobre el problema, como el objetivo general y los específicos fueron objeto de revisión al finalizar la investigación para evaluar el alcance de cada uno en el trabajo pedagógico realizado.

Al inicio del proceso de intervención fue importante conocer el tipo de lectura que los estudiantes hacían de los textos para reconocer sus logros y dificultades, y determinar cómo y en qué aspectos orientar el trabajo con ellos. Por esta razón fue oportuno hacer inicialmente la lectura del texto *Por un país al alcance de los niños* con dos estudiantes pues arrojó inquietudes sobre variados aspectos que se abordarían en clase para orientar el sentido del texto y así lograr una verdadera lectura crítica. La lectura posterior del texto con todos los estudiantes de Quinto (75) permitió reconocer nuevos aspectos que les llamaban la atención, lo que llevó a una lectura conjunta e individual de gran rigor que derivó en una primera producción que reveló las grandes posibilidades de lectura crítica de los estudiantes. Por supuesto, hubo estudiantes que revelaron una lectura descriptiva y otros que pudieron hacer inferencias y situarse mejor en la perspectiva del locutor del texto. Sin embargo, para todos quedaba un camino inmenso para lograr mayor profundidad en la lectura al integrar las categorías discursivas referentes a la polifonía y la argumentación presentadas en esta investigación. Pudo analizarse cómo los estudiantes reconocían especialmente el tema y los referidos, además de algunos sentidos relacionados con la imagen del locutor, de los interlocutores y del Tercero. Entre los aspectos que debían trabajar estaban el reconocimiento de los puntos de vista, el propósito, del tipo de texto y género discursivo en que se inscribe el locutor y las relaciones de jerarquía entre los sujetos del enunciado.

El plan de trabajo pedagógico trazado con anterioridad a la intervención con los estudiantes resultó pertinente a las necesidades de lectura crítica de los estudiantes pues potenció tanto su análisis de los textos, como la manera de responder oralmente y por escrito. Tanto con los resultados de la primera como de las demás intervenciones, se hicieron ajustes sobre la secuencia a seguir con los textos elegidos, la manera de plantear y ordenar las preguntas, de intervenir en

clase, etc., es decir, siempre hubo flexibilidad para hacer las modificaciones necesarias en cada aspecto de manera que se favoreciera el aprendizaje al motivar a los estudiantes para hacer una lectura en profundidad orientados por las preguntas referentes a las categorías presentadas.

Tanto en medio del proceso, como al finalizar la intervención pedagógica, pudo valorarse el efecto positivo de la misma en la lectura de los niños, pues se evidenció en sus producciones orales y escritas una actitud atenta y cuestionadora sobre los diferentes aspectos que se les propuso en las consignas de trabajo en relación con la polifonía discursiva y la argumentación, orientados por una propuesta dialógica del lenguaje.

Un gran acierto en el trabajo de lectura crítica fue partir de la noción de sujeto, entendido como una construcción discursiva, siendo el locutor “el director de orquesta”, responsable de otras voces que presenta en su enunciado. El planteamiento de preguntas relacionadas con la situación de comunicación y la situación de enunciación, siguiendo las marcas del discurso que revelaran la construcción de los sujetos, del tema, de la representación sobre los otros, etc., dispuso a los estudiantes para indagar sentidos profundos en los textos y dar cuenta de ellos de forma individual y colectiva. Esto supuso que comprendieran que, aunque se aborden temas similares, cada texto presenta unos sujetos específicos, con maneras especiales de relacionarse, concebir el mundo y con propósitos particulares. Esa lectura atenta, los movilizó a comprender las voces presentes en el discurso: la del locutor, la de su interlocutor y la de los referidos, cada uno con una perspectiva y una posición sobre sí mismo, los otros o el tema abordado.

Para los estudiantes fue un gran desafío dar cuenta en detalle del sujeto que habla en los textos, pero mayor aun fue el reto de identificar y definir a su interlocutor, especialmente en las primeras lecturas, porque en apariencia no había marcas del texto que lo revelaran. Una vez logrado esto mediante análisis detallados, los estudiantes comprendieron que el locutor, su

interlocutor y el Tercero están contruidos en la palabra del primero, que en su enunciado están las huellas que revelan la identidad de los sujetos. Así mismo, pudieron reconocer las relaciones de fuerza social que se dan entre los sujetos, quienes construyen una imagen de sí y de los otros en el enunciado, al tiempo que se establecen unas jerarquías que les permite mostrarse cercanos o lejanos, a favor o en contra de una perspectiva y de otro sujeto del enunciado.

Los estudiantes también hicieron consciencia sobre la manera como el locutor se configura a sí mismo y configura al otro en el discurso mediante la escogencia de determinadas expresiones y su organización en un tipo de texto, inscrito en un género discursivo con unas formas definidas de uso del lenguaje. Respecto al análisis del propósito del locutor resultó adecuado proponerlo como uno de los puntos finales de las consignas, ya que solo después de haber construido sentido sobre quiénes son los sujetos presentes en el discurso, las perspectivas que presentan, su manera de relacionarse, etc., era posible hacer inferencias más plausibles respecto a lo que quiere lograr el locutor en el otro.

Respecto a la argumentación, el trabajo aportó herramientas para analizar la manera como un sujeto intenta influir de determinada manera en las formas de pensar de otro, para lo cual vehicula enunciados en los que afirma, niega, omite, interroga, etc., y articula su discurso en un tipo de texto con determinadas características que le permite enfatizar en la imagen positiva de sí (*ethos*), en las emociones (*pathos*) o en la razón (*logos*). En este sentido, el trabajo estuvo centrado en la dimensión argumentativa en el discurso, y no en la teoría retórica.

Una de los principales supuestos de los estudiantes al iniciar la investigación era que en los textos hay una sola voz y que no pareciera haber diferencia entre el que habla en un texto y el

que habla en otro, pues todos quieren, al fin y al cabo decir, informar, hacer saber algo. Tal pensamiento pudo contraargumentarse al analizar que en los textos hay posturas manifiestas en las distintas voces que presenta el locutor, que es al tiempo una manera como el autor, sujeto empírico, se posiciona discursivamente frente a su realidad. En eso consiste la polifonía, en reconocer voces y puntos de vista vinculadas en el enunciado, y no solamente en la citación o referencia textual de lo que han dicho otros. Es por lo anterior que puede entenderse que los textos no son unívocos, ni se les puede desligar del contexto social en que surgieron, aunque el análisis propuesto para los estudiantes estuviera centrado en el reconocimiento del contexto integrado en el enunciado y no en el mundo exterior. Los textos tampoco son ingenuos o transparentes, dichos por un solo sujeto por primera vez y para siempre. Más bien son productos culturales que, en la perspectiva bajtiniana, recogen acontecimientos y enunciados anteriores para reconstruirlos o resignificarlos en una nueva producción. Por eso, reconocer la polifonía discursiva es leer críticamente, hilar más fino, comprender que el texto no surge del vacío sino que es un fenómeno cultural y, más precisamente, el lugar de encuentro de distintas posiciones o posturas éticas, religiosas, políticas, entre otras, que encarnan esas voces.

El A. C. D. estuvo presente al hacer lectura crítica, pues los estudiantes pudieron reconocer los enunciados en los que el locutor presenta a manera de denuncia o legitimación, pensamientos o creencias relacionadas con ideologías dominantes, especialmente la eurocéntrica, cuyos representantes en el discurso reflejan una autorepresentación demasiado positiva frente a los grupos minoritarios, constituidos por indígenas, negros y mestizos en general, a quienes se les subvalora, domina y extermina en pro de valores de determinada colectividad. Este trabajo permitió que los estudiantes leyeran críticamente la manera como un grupo humano concibe y se

relaciona discursivamente con otro, para evidenciar y cuestionar el abuso de poder, posicionándose a favor de los oprimidos.

De acuerdo con lo anterior es claro que la apuesta pedagógica de desarrollar la lectura crítica, desde una perspectiva dialógica del discurso, en la que se reconozcan las diferentes voces presentes en el discurso, posibilita un análisis profundo de la construcción de la imagen que construyen los sujetos sobre sí mismos y sobre los otros, sus intenciones, la manera como formulan sus enunciados para incidir en la representación de los otros, etc. Esta ganancia no solo da herramientas a los estudiantes para leer los textos de manera crítica, sino que al tiempo les permite pensarse y situarse como mejores ciudadanos, tal como lo concibe Cassany (2003), es decir, les permite ubicarse desde la palabra y desde la acción como sujetos responsables de lo que dicen, la manera como lo dicen, sus representaciones de los otros, etc. De ahí que al avanzar en la lectura de los textos se haga conciencia con los niños sobre las transformaciones que van logrando en su concepción de los otros culturales.

Todo lo anterior pretende combatir la vieja práctica de preguntar a los estudiantes sobre los textos por fuera de sus sujetos hablantes: cuál es el tema, qué características tienen los personajes, cuál es el conflicto, quién es el personaje central, qué enseñanza deja la historia, qué significa tal cosa, etc. Ahora se propone insertar esas mismas preguntas en un análisis desde el sujeto que habla y los otros que pone en su discurso: ¿quién habla?, ¿a quién?, ¿qué le dice?, ¿cómo organiza lo que dice?, ¿de quiénes habla?, ¿a quiénes convoca o refiere?, ¿quiénes son esos otros?, ¿qué posturas revelan esas voces?, ¿qué postura defiende el que habla?, ¿qué sentido

tiene en ese contexto específico que diga esto o lo otro?, ¿cómo lo presenta?, ¿con qué propósito?

En clase se hizo consciencia sobre el hecho de que por mucho que parezcan complejas las anteriores preguntas, no lo son. Hacen parte de la interacción verbal que hacemos a diario de manera más o menos dispersa. Por esa razón, se les llevó a analizar de manera consciente la manera como está presente la polifonía y la argumentación en el discurso. Así, los estudiantes empezarían a captar con mayor atención otros implícitos, los elementos no dichos, los intersticios de que nos hablara Eco.

La intervención pedagógica referida hizo grandes aportes a los niños de Quinto de primaria. Los resultados del trabajo de lectura crítica con ellos es un ejemplo de que a esas edades (11-13 años) cuentan con las habilidades suficientes para reconocer diversos aspectos relacionados con la polifonía del lenguaje. Es por esto que la lectura crítica no debe entenderse como un ejercicio propio de los grados superiores de la educación, sino que puede y debe extenderse a todos los niveles, haciendo las necesarias adaptaciones didácticas y pedagógicas. Así mismo, esta propuesta puede ser abordada en otras áreas del conocimiento de distintas instituciones educativas, dado la fuerza de la perspectiva dialógica del discurso para leer críticamente los textos y la sociedad.

La metodología adoptada, en la que se considera al estudiante como un sujeto activo que construye conocimiento en interacción con otros, posibilitó una mirada profunda de los textos ya que las preguntas y respuestas individuales fueron sometidas a un proceso de socialización y confrontación grupal que llevó a analizar en clase los diferentes aspectos presentes en los textos

y a buscar respuesta a las inquietudes que se suscitaban entre los estudiantes, lo que permitía interactuar con otros, conocer sus hallazgos, sus nuevas preguntas y remitirse a fuentes externas para documentarse sobre tópicos referidos en los textos de análisis. Esto ayudó a reelaborar las respuestas equivocadas o incompletas de su primera producción individual y a dar más profundidad en la confrontación. Es necesario intervenir sobre las respuestas de los estudiantes, pues no todo lo tienen claro en su primera lectura y leer críticamente es una actividad compleja. El análisis de las respuestas de los estudiantes con ellos mismos permite valorar, más que la respuesta dada, las explicaciones que dan los estudiantes, lo que conlleva a la relectura, la confrontación y la reelaboración de las respuestas. Este abordaje ahonda más en la comprensión de los textos que cuando se les hace preguntas de opción múltiple en las cuales no hay verdadera claridad sobre por qué eligen una u otra respuesta.

La profundidad en la lectura crítica manifiesta desde la primera producción con el texto *Por un país al alcance de los niños* fue el resultado de un trabajo de lectura exigente en la que el trabajo de anticipación tuvo un papel fundamental. Esto significa que la lectura crítica no resulta de un solo momento de lectura sino de varios y que se lleva al éxito de los estudiantes en este ejercicio cuando el maestro conoce en detalle el texto con antelación y provee claves para su lectura, es decir, orienta la indagación de diferentes aspectos presentes en el texto como conceptos, situaciones referidas, lugares, etc., que permiten al estudiante lector tener mayores herramientas para comprenderlo mejor cuando lo aborda desde la perspectiva dialógica discursiva en que se ha enfatizado en la presente investigación. Por lo tanto, se puede afirmar que a mayor anticipación y acompañamiento de quien orienta la lectura, así como de confrontación individual y/o grupal de las producciones, hay mayores posibilidades de que los estudiantes avancen en su comprensión y no fracasen en su proceso de lectura.

Lo anterior significó también que la evaluación de las producciones de los estudiantes se hiciera durante todo el tiempo de la investigación y no en momentos específicos como se hace en otras propuestas: al inicio y al final de la intervención. Por supuesto, se contrastan los resultados iniciales con los finales pero resulta más completa la mirada de todo el proceso, pues cada texto tiene una exigencia particular y los estudiantes tienen fluctuaciones entre su forma de aproximarse con mayor rigor a un texto u otro.

Resultó importante también acercar a los estudiantes a preguntas tan complejas de manera reiterativa y gradual. Reiterativa porque en todos los textos se abordaron preguntas que correspondían a un mismo tópico, lo que les dio herramientas para analizar de manera atenta y diferenciar la manifestación de un tópico en un texto u otro; gradual porque en la medida en que se hacía un análisis y se valoraban los resultados, se veía la necesidad de integrar otras preguntas relacionadas con tópicos emergentes y abarcar así nuevos aspectos de los textos, por ejemplo, considerar el tipo de texto, la manera como el locutor organiza su discurso, si predomina la dimensión ética, emotiva o racional del sujeto, etc. Es por esto que, aunque se anticiparon preguntas correspondientes a determinadas categorías de análisis, en la ejecución de la propuesta surgieron otras de las respuestas individuales y de las discusiones grupales que denotaban la necesidad de profundizar más en el análisis.

La manera de presentar las preguntas y el orden en que se les presentó a los estudiantes fue importante para que ellos se enfocaran en aspectos específicos y los fueran relacionando unos con otros, de manera que el análisis de un aspecto previo entrara en diálogo con el siguiente y

ahondar así en la construcción de sentido. Por supuesto, hubo momentos en la intervención pedagógica en que se reflexionó sobre por qué no formular una pregunta de otra manera para dar más precisión, abarcar más, ser más claro, etc., asuntos que podrían ajustarse en una nueva experiencia pedagógica. Así mismo con la secuencia de las preguntas, pues al organizarlas de manera distinta podría potenciar aún más el análisis.

De todo lo anterior, se concluye que la propuesta de intervención pedagógica con estudiantes de básica primaria desde una perspectiva dialógica discursiva es pertinente, pues potencia la lectura crítica toda vez que se hace bajo una orientación clara, motivadora, dinámica, flexible y profunda que da herramientas a los jóvenes lectores para comprender aspectos profundos de los textos y asumirse como sujetos críticos que participan de la democracia.

Avances y retos

Respecto a la lectura inicial –descriptiva en unos casos e inferencial en otros –, todos los estudiantes avanzaron significativamente hacia una lectura crítica e intertextual pues se apropiaron del sentido de los textos y pusieron en diálogo los saberes adquiridos de cada uno de ellos. Fueron pocos los estudiantes que al finalizar la investigación presentaban respuestas ambiguas, pese a que ya su manera de acercarse al texto no era la misma del inicio. Esto quiere decir que, aunque los estudiantes tuvieron logros importantes, algunos requieren un trabajo constante en los siguientes años de escolaridad para continuar avanzando en su nivel de lectura, a través de su producción oral y escrita.

Otro aspecto importante es que al evaluar la lectura crítica en la producción escrita de los niños, se evidenció que quien tiene mejores herramientas para la escritura puede dar mayor cuenta de lo que ha comprendido, pues logra explicitarlo más, a diferencia de aquel que habiendo participado de las mismas sesiones de discusión y lectura no logra explicar con claridad, lo que indica que no tienen el discurso escrito bien elaborado, aunque haya entendido el sentido del texto.

Dado que el proceso de comprensión de lectura es constante, resulta importante señalar que el aporte que se hizo a los niños en la presente investigación les dio insumos para enfrentar críticamente los textos, pero se requiere que esos avances se fortalezcan y amplíen en los niveles de escolaridad siguientes. Por ejemplo, se pudiera hacer más consciencia sobre la relación de cercanía o lejanía entre los sujetos, el tipo de texto o el género discursivo. En este sentido, es necesario que la institución analice la relación existente entre la propuesta pedagógica ejecutada en esta investigación y la que se les hace en los grados siguientes, a fin de desarrollar aún más la lectura crítica en los estudiantes.

12. Bibliografía

- ✚ Álvarez Ocampo, B. Y. (2016), Tesis de maestría: *Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca*. Universidad Militar Nueva Granada, Cajicá, Colombia. Consultado el 20 de marzo de 2018 en <http://repository.unimilitar.edu.co/jspui/bitstream/10654/14785/1/AlvarezOcampoBlancaYelsi.2016.pdf>

- ✚ Aparicio Bernal, D. A. (2016). *Desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado undécimo del colegio integrado Llano grande, Girón/Santander*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Manizales, Colombia. Consultado el 14 de septiembre de 2017 en <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/1083/1/PROYECTO%20PARA%20%20ENTREGAR%20PDF.pdf>

- ✚ Amossy, R. y Herschberg, A. (2010). *Estereotipos y clichés*. Eudeba. Universidad de Buenos Aires.

- ✚ Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. FCE, México.

- ✚ _____. (1999). *El problema de los géneros discursivos*. En: *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, México.

- ✚ Bernstein, B. (1990). *Sobre el discurso pedagógico*. En: *La construcción social del discurso pedagógico*. Mario Díaz (editor), Prodic – El Griot, Bogotá.

- ✚ Cárdenas Páez, A. (1999). *Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje*. En: Folios, No. 11, pp. 51-58. Universidad pedagógica nacional, Colombia. Consultado el 15 de noviembre de 2016 en http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios11_08arti.pdf

- ✚ Carrillo Guerrero, L. (2008). *Dimensión del discurso argumentativo*. UNED. Revista Signa 17, p. 171-207. Consultado el 3 de junio de 2017 en <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/dimensin-del-discurso-argumentativo-0/>

- ✚ Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Plataforma digital *e-Repositori*. Universitat Pompeu Fabra. España. Consultado el 23 de septiembre de 2016 en <http://repositori.upf.edu/handle/10230/21224>

- ✚ Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica*. Consultado el 23 de septiembre de 2016 en https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1

- ✚ Cavallo, G. y Chartier, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Ed. Santillana, Madrid.

- ✚ Charaudeau, P. (2012). *Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. / El discurso de la propaganda. Un intento de tipologización*. En: Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis. Iberoamericana, Madrid.

- ✚ Colombia aprende (s.f.). DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje). Plataforma virtual. Consultado el 8 de enero de 2017 en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86404>

- ✚ Ducrot, O. (1990). *Polifonía y argumentación*. Conferencias del seminario de la argumentación y análisis del discurso. Universidad del Valle, Colombia.

- ✚ El País (2012). *Alumnos en Colombia leen, pero no entienden*. Consultado el 26 de noviembre de 2016 en <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/alumnos-en-colombia-leen-pero-entienden>

- ✚ El País (2016). *Colombia mejoró sus resultados en las pruebas Pisa pero sigue por debajo de la media*. Colombia. Consultado el 7 de diciembre de 2016 en <http://www.elpais.com.co/colombia/mejoro-sus-resultados-en-las-pruebas-pisa-pero-sigue-por-debajo-de-la-media.html>

- ✚ Guerrero Arias, B. E. (2008). *Incidencia de una propuesta de intervención pedagógica discursivo-interactiva (dialógica) en el desarrollo de la argumentación razonada en estudiantes de la facultad de salud*. Tesis de maestría. Universidad del Valle.

- ✚ Halliday, M (1994). *El lenguaje como semiótica social*. FCE. México.

- ✚ Hernández Sampieri, R.; Fernández, C.; Baptista, M., (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. McGRAW-HILL, México.

- ✚ ICFES (2013, 2014, 2015). Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

- ✚ Kerbrat-Orecchioni, C. (1980) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Edicial.
- ✚ Londoño Zapata, O. (2013). *Discurso en sociedad. Entrevista a Teun A. Van Dijk*. Universidad de Ibagué, Colombia.
- ✚ Lozano et al. (1989). La palabra propia y la ajena. Identificación y distancia, en: *Sujeto, espacio y tiempo en el discurso*. En: *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Ed. Cátedra, Madrid.
- ✚ Maya Rico, L. M. (2011). *Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. No. 34, Colombia. Consultado el 26 de agosto de 2016 en <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/334/642>
- ✚ Martínez, M. C. (2002). *La situación de enunciación*. En: *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle, Colombia.
- ✚ _____ (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. En: *Didáctica del discurso*. Cátedra Unesco. Artes Gráficas Universidad del Valle, Colombia.
- ✚ _____ (2013). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Consultado en <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/7488>
- ✚ _____ (2015). *La argumentación en la enunciación. La construcción del proceso argumentativo en el discurso*. Universidad del Valle, Colombia.

- ✚ _____ (2015). *Diversidad y complejidad de la dinámica enunciativa de los textos. Desarrollo de una lectura analítica y crítica*. En: Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. Cátedra Unesco. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- ✚ Medina Pedraza, N., (2003). ¿Cómo desarrollar la lectura crítica? Una propuesta para el nivel medio superior de la UANL. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Consultado el 23 de abril de 2017 en <http://eprints.uanl.mx/5382/>
- ✚ Méndez Rendón, J. C, Espinal Patiño, C, Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A. & Serna Aristizábal, C. (2014). *La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 41, 4-18. Consultado el 26 de agosto de 2016 en <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>
- ✚ Negrete Urango, M. P. (2014). *Entre la desfiguración y la reparación del ethos del ejército nacional de Colombia*. Un estudio de caso. Tesis de maestría. Universidad del Valle.
- ✚ Revista Semana (2016). ¿Cómo leemos en Colombia? Consultado el 7 de diciembre de 2016 en <https://www.semana.com/on-line/articulo/que-tanto-leen-los-colombianos/508314>
- ✚ Santos Velandia, N. P. (2013). La argumentación oral en primaria. En: revista de estudios filológicos N°24. Universidad Francisco José de Caldas. Colombia. Consultado el 1 de

septiembre de 2016 en http://www.um.es/tonosdigital/znum24/secciones/estudios-30-argumentacion_oral.htm

- ✚ Serrano De Moreno, Stella y Madrid De Forero, Alix (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*. Rev. Acción pedagógica, n ° 16 p. 58-68. Universidad de Los Andes, Venezuela. Consultado el 1 de septiembre de 2016 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- ✚ Silvestri, A, y Blanck, G. (1993). *La construcción de la enunciación*. En: *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos, Barcelona.
- ✚ Todorov, Z. (2007). *La conquista de América. El problema del otro*. Introducción de Everardo Garduño.
- ✚ Touriñán López, J. M. (2011). *Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica*. Revista portuguesa de pedagogía Extra-Série, p. 283-307. Universidad de Santiago de Compostela. Consultado el 5 de noviembre de 2017 en <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1323/771/>
- ✚ Unesco (1998). *El arte del comienzo. Pinturas y grabados rupestres*. Revista El correo de la Unesco, Vol. 51, 4. España. Consultado el 12 de octubre de 2016 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001113/111392so.pdf>
- ✚ Vélez, P. (2016). *Umberto Eco y la necesidad del hombre de crear signos*. Columnas, Edición No. 2 Marzo 2016, Primera Plana. Consultado el 27 de abril de 2016 en <https://poetasyescritoresmiami.com/umberto-eco-y-la-necesidad-del-hombre-de-crear-signos/>
- ✚ Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Antropos, Barcelona

- ✚ Van Dijk, T. (2000). *La ideología y el discurso del racismo moderno*. En: *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa Ed. Londres.
- ✚ Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Ed. Ariel, Barcelona.
- ✚ Van Dijk, T. (2008). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Gedisa, Barcelona.
- ✚ Van Dijk, T. (2015). *Cincuenta años de estudios del discurso*. En: *Discurso & Sociedad*, Vol. 9(1-2), 15-32 16. Recuperado el 2 de marzo de 2015 de <http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9%281-2%29VanDijk.pdf>
- ✚ Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid
- ✚ Zárate Pérez, A. (2010) *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria*. Concepción y tratamiento metodológico. Universitat Pompeu Fabra, España.

Bibliografía documentos de trabajo en clase

- ✚ Colón, C. (sf). *Diario de a bordo*. P. 40-46. Consultado el 13 de febrero de 2017 en http://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=5222_5176_1_1_5222
- ✚ DANE (2007). *Colombia, una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Consultado el 23 de septiembre de 2016 en https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf

- ✚ García Márquez, G. (1994). *Por un país al alcance de los niños*. El Espectador, Colombia. Consultado el 21 de abril de 2014 en http://scp.com.co/ArchivosSCP/Por_un_pais.pdf
- ✚ Pacheco, J. E. (1969). *Crónica de Indias*. En: *No me preguntes cómo pasa el tiempo*. Ed. Joaquín Mortiz, México.
- ✚ Greenblatt, S. (2008). *Maravillosas posesiones. El asombro ante el Nuevo Mundo*. Introducción, p. 33 – 35. Marbot Ediciones, Barcelona.
- ✚ Pereira, G. (2007). *Sobre salvajes*. Ediciones La Honda, Cuba.

13. Anexos

Anexo 1: Textos objeto de lectura crítica

1. 1.



"El ser humano frente a las vicisitudes de la vida"

Grado Quinto
Ciencias Sociales
 Prof. Andrés Giraldo

POR UN PAÍS AL ALCANCE DE LOS NIÑOS (Fragmento) Gabriel García Márquez

El siguiente texto está tomado del libro "Colombia: al filo de la oportunidad", que contiene el informe conjunto de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, comisión que funcionó durante la presidencia de César Gaviria Trujillo. El libro fue publicado por la Cooperativa editorial Magisterio en 1995.

Los primeros españoles que vinieron al Nuevo Mundo vivían aturridos por el canto de los pájaros, se mareaban con la pureza de los olores y agotaron en pocos años una especie exquisita de perros mudos que los indígenas criaban para comer. Muchos de ellos, y otros que llegarían después, eran criminales rasos en libertad condicional, que no tenían más razones para quedarse. Menos razones tendrían muy pronto los nativos para querer que se quedaran.

Cristóbal Colón, respaldado por una carta de los reyes de España para el emperador de China, había descubierto aquel paraíso por un error geográfico que cambió el rumbo de la historia. La víspera de su llegada, antes de oír el vuelo de las primeras aves en la oscuridad del océano, había percibido en el viento una fragancia de flores de la tierra que le pareció la cosa más dulce del mundo. En su diario de a bordo escribió que los nativos los recibieron en la playa como sus madres los parieron, que eran hermosos y de buena índole, y tan cándidos de natura, que cambiaban cuanto tenían por collares de colores y sonajas de latón. Pero su corazón perdió los estribos cuando descubrió que sus narigueras eran de oro, al igual que las pulseras, los collares, los aretes y las tobilleras; que tenían campanas de oro para jugar, y que algunos ocultaban sus vergüenzas con una cápsula de oro. Fue aquel esplendor ornamental, y no sus valores humanos, lo que condenó a los nativos a ser protagonistas del nuevo Génesis que empezaba aquel día.

Muchos de ellos murieron sin saber de dónde habían venido los invasores. Muchos de éstos murieron sin saber dónde estaban. Cinco siglos después, los descendientes de ambos no acabamos de saber quiénes somos.

Era un mundo más descubierto de lo que se creyó entonces. Los incas, con diez millones de habitantes, tenían un estado legendario bien constituido, con ciudades monumentales en las cumbres andinas para tocar al dios solar. Tenían sistemas magistrales de cuenta y razón, y archivos y memoriales de uso popular, que sorprendieron a los matemáticos de Europa, y un culto laborioso de las artes públicas, cuya obra magna fue el jardín del palacio imperial, con árboles y animales en oro y plata en tamaño natural. Los aztecas y los mayas habían plasmado su conciencia histórica en pirámides sagradas entre volcanes acezantes, y tenían emperadores clarividentes y artesanos sabios que desconocían el uso industrial de la rueda, pero la utilizaban en los juguetes de los niños.

En la esquina de los dos grandes océanos se extendían cuarenta mil leguas cuadradas que Colón entrevió apenas en su cuarto viaje, y que hoy lleva su nombre: Colombia. Lo habitaban desde hacía unos doce mil años varias comunidades dispersas de lenguas diferentes y culturas distintas, y con sus identidades propias bien definidas. No tenían una noción de estado, ni unidad política entre ellas, pero habían descubierto el prodigio político de vivir como iguales en las diferencias. Tenían sistemas antiguos de ciencia y educación, y una rica cosmología vinculada a sus obras de orfebres geniales y alfareros inspirados. Su madurez creativa se había propuesto incorporar el arte a la vida cotidiana – que tal vez sea el destino superior de las artes- y lo consiguieron con aciertos memorables, tanto en los utensilios domésticos como en el modo de ser. El oro y las piedras preciosas no tenían para ellos un valor de cambio sino un poder cosmológico y artístico, pero los españoles los vieron con los ojos de Occidente: oro y piedras preciosas de sobra para dejar sin oficio a los alquimistas y empedrar los caminos del cielo con doblones de a cuatro. Ésa fue la razón y la fuerza de la Conquista y la Colonia, y el origen real de lo que somos.

Tuvo que transcurrir un siglo para que los españoles conformaran el estado colonial, con un solo nombre, una sola lengua y un solo dios. Sus límites y su división política de doce provincias eran semejantes a los de hoy. Esto dio por primera vez la noción de un país centralista y burocratizado, y creó la ilusión de una unidad nacional en el sopor de la Colonia. Ilusión pura, en un país que era un modelo oscurantista de discriminación racial y violencia larvada, bajo el manto del Santo Oficio. Los tres o cuatro millones de indios que encontraron los españoles estaban reducidos a un millón por la crueldad de los conquistadores y las enfermedades desconocidas que trajeron consigo. Pero el mestizaje era ya una fuerza demográfica incontenible. Los miles de esclavos africanos, traídos por la fuerza para los trabajos bárbaros de minas y

haciendas, habían aportado una tercera dignidad al caldo criollo, con nuevos rituales de imaginación y nostalgia, y otros dioses remotos. Pero las leyes de Indias habían impuesto patrones milimétricos de segregación según el grado de sangre blanca dentro de cada raza: mestizos de distinciones varias, negros esclavos, negros libertos, mulatos de distintas escalas. Llegaron a distinguirse hasta dieciocho grados de mestizos, y los mismos blancos españoles segregaron a sus hijos como blancos criollos.

Los mestizos estaban descalificados para ciertos cargos de mando y gobierno y otros oficios públicos, o para ingresar en colegios y seminarios. Los negros carecían de todo, inclusive de un alma; no tenían derecho a entrar en el cielo ni en el infierno, y su sangre se consideraba impura hasta que fuera decantada por cuatro generaciones de blancos. Semejantes leyes no pudieron aplicarse con demasiado rigor por la dificultad de distinguir las intrincadas fronteras de las razas, y por la misma dinámica social del mestizaje, pero de todos modos aumentaron las tensiones y la violencia raciales. Hasta hace pocos años no se aceptaban todavía en los colegios de Colombia a los hijos de uniones libres. Los negros, iguales en la ley, padecen todavía de muchas discriminaciones, además de las propias de la pobreza.

1. 2.



"El ser humano frente a las vicisitudes de la vida"

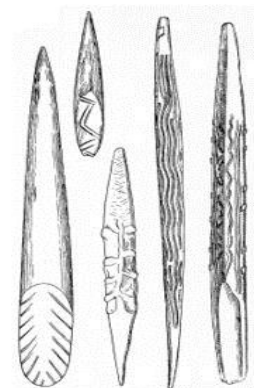
Grado Quinto
Ciencias Sociales
Prof. Andrés Giraldo

DIARIO DE A BORDO: EL PRIMER VIAJE A LAS INDIAS (Fragmento) Cristóbal Colón

Lo siguiente son fragmentos adaptados del texto original, documento compendiado por Fray Bartolomé de las Casas, cronista de Indias.

Viernes, 12 de octubre.

“Yo, porque nos tuviesen mucha amistad, porque conocí que era gente que mejor se libraría y convertiría a Nuestra Santa Fe con Amor y no por la fuerza, les di a algunos de ellos unos bonetes¹ colorados y unos collares de vidrio que se ponían al pescuezo, y otras muchas cosas de poco valor, con las que sintieron mucho placer y quedaron tan apegados a nosotros que era maravilla; luego se acercaban a las barcas de los navíos a donde nosotros estábamos, nadando, y nos traían papagayos y hilo de algodón en ovillos y azagayas² y otras cosas muchas, y nos las trocaban por otras cosas que nosotros les dábamos, como collares de vidrio y cascabeles.



En fin, todo tomaban y daban de aquello que tenían de buena voluntad, mas me pareció que era gente muy pobre de todo. Ellos andan todos desnudos como su madre los parió, y también las mujeres, aunque no vi más de una harto hermosa, y todos los que vi eran mancebos³, que ninguno vi de edad de más de 30 años, muy bien hechos, de muy hermosos cuerpos y muy buenas caras, los cabellos gruesos casi como sedas de cola de caballos y cortos. Traen los cabellos por encima de las cejas, salvo unos pocos que los traen largos por detrás, que jamás cortan. Ellos se pintan de prieto⁴, son de la color de los canarios, ni negros ni blancos, y algunos se pintan de blanco y otros de colorado, y otros de ellos de lo que encuentran; y algunos de ellos se pintan las caras, y otros todo el cuerpo, y otros sólo los ojos, y otros sólo la nariz.

Ellos no traen armas ni las conocen, porque les mostré espadas y las tomaban por el filo, y se cortaban con ignorancia. No tienen algún hierro; sus azagayas son unas varas sin hierro, y algunas de ellos tienen en la punta un diente de peces, y otras de otras cosas. Todos ellos son de buena estatura y buenos gestos, bien hechos.

¹ Gorro de cuatro picos, usado por los eclesiásticos y seminaristas.

² Una **azagaya** es un arma arrojadiza primitiva y ligera que se lanza con la mano (como una jabalina) o con la ayuda de un propulsor, y que generalmente tiene la punta de asta de venado, un astil de madera y, quizá, también, unas plumas en la parte final para estabilizar el vuelo, como se hace con las flechas.

³ Muchachos.

⁴ Color muy oscuro y que casi no se distingue del negro.

Yo vi algunos que tenían señales de heridas en sus cuerpos, y les hice señas qué era aquello, y ellos me mostraron cómo allí venía gente de otras islas que estaban cerca y los querían tomar y se defendían. Y yo creí y creo que aquí vienen de tierra firme a tomarlos por cautivos. Ellos deben ser buenos servidores y de buen ingenio, que veo que muy presto hacían todo lo que les decía. Y creo que ligeramente se harían cristianos, que me pareció que ninguna secta tenían.

Yo, agradando a Nuestro Señor, llevaré de aquí al tiempo de mi partida seis a Vuestras Altezas para que aprendan a hablar. Ninguna bestia de ninguna manera vi, salvo papagayos en esta Isla”.

Sábado, 13 de octubre.

“Luego que amaneció, vinieron a la playa muchos de estos hombres, todos mancebos, como tengo dicho, y todos de buena estatura, gente muy hermosa; los cabellos no crespos y gruesos, como sedas de caballo, y todos de frente y cabeza muy ancha, más que otra generación que hasta aquí haya visto; y los ojos muy hermosos y no pequeños; y ellos ninguno prieto, salvo de la color de los canarios. Las piernas muy derechas, todos a una mano y no barriga, salvo muy bien hecha.

Ellos vinieron a la nao con almadías⁵, que son hechas del pie de un árbol, como un barco largo, y todo de un pedazo, y labrado muy a maravilla según la tierra, y grandes, en que en algunos venían 40 y 45 hombres, y otras más pequeñas, hasta haber de ellas en que venía un solo hombre. Remaban con una pala como de hornero y anda a maravilla, y si se les trastorna (se les voltea), luego se echan todos a nadar y la enderezan y la vacían con calabazas que traen ellos.



⁵ Especie de canoa usada en la India. Balsa.

Traían ovillos de algodón hilado y papagayos y azagayas y otras cositas que sería tedio de escribir, y todo daban por cualquier cosa que se les diese. Y yo estaba atento y trabajaba en saber si había oro. Y vi que algunos de ellos traían un pedazuelo colgado en un agujero que tienen a la nariz. Y por señas pude entender que, yendo al Sur encontraríamos a un rey que tenía grandes vasos de ello. Les dije que fuesen allá, y después vi que no entendían en la ida.

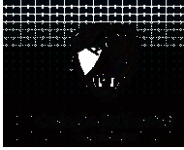
Determiné de aguardar hasta mañana en la tarde y después partir para el Sudueste, que según muchos de ellos me decían había tierra al Sur y al Sudueste y al Norueste; y que en estas del Norueste los venían a combatir muchas veces, y así al Sudueste a buscar el oro y piedras preciosas.

Esta isla es bien grande y muy llana y de árboles muy verdes y muchas aguas y una laguna en medio muy grande, sin ninguna montaña toda ella verde, que da placer mirarla. Y esta gente harto mansa, y por el deseo de tener de nuestras cosas, y pensando que se les ha de dar sin que den algo y no lo tienen, toman lo que pueden y se echan luego a nadar, mas todo lo que tienen lo dan por cualquier cosa que les den, que hasta los pedazos de las escudillas y de las tazas de vidrio rotas rescataban”.

Martes, 25 de diciembre, día de Navidad.

“...son gente de amor y sin codicia y convenientes para toda cosa, que certifico a Vuestras Altezas que en el mundo creo que no hay mejor gente ni mejor tierra; ellos aman a sus prójimos como a sí mismo, y tienen un habla la más dulce del mundo y mansa, y siempre con risa. Ellos andan desnudos, hombres y mujeres, como sus madres los parieron.

Mas, crean Vuestras Altezas que entre sí tienen costumbres muy buenas, y el rey muy maravilloso estado, de una cierta manera tan continente que es placer de verlo todo, y la memoria que tienen, y todo quieren ver, y preguntan qué es y para qué”.



Grado Quinto - Segundo Trimestre
Ciencias Sociales
Prof.: Andrés Giraldo

Crónica de Indias

...porque como los hombres no somos todos muy buenos...
Bernal Díaz del Castillo

Después de mucho navegar
por el oscuro océano amenazante
encontramos
tierras bullentes en metales, ciudades
que la imaginación nunca ha descrito,
riquezas,
hombres sin arcabuces ni caballos.
Con objeto de propagar la fe
y arrancarlos de su inhumana vida salvaje,
arrasamos los templos, dimos muerte
a cuanto natural se nos opuso.
Para evitarles tentaciones,
confiscamos su oro.
Para hacerlos humildes
los marcamos a fuego y aherrojamos.
Dios bendiga esta empresa
hecha en Su Nombre.

José Emilio Pacheco.

1. 4.

COLOMBIA, UN ESPACIO DE VIDA Y
ENCUENTRO PLURICULTURAL

COLOMBIA, UN ESPACIO DE VIDA Y ENCUENTRO PLURICULTURAL



"Y todos los que yo vi eran todos mancebos, que ninguno vide de edad de más de treinta años: muy bien hechos, de muy hermosos cuerpos y muy buenas caras: los cabellos gruesos cuasi como sedas de cola de caballos, e cortos: los cabellos traen por encima de las cejas, salvo unos pocos de tras que traen largos, que jamás cortan. Dellos se pintan de prieto, y ellos son de la color de los canarios, ni negros ni blancos, y dellos se pintan de blanco, y dellos de colorado, y dellos de lo que fallan, y dellos se pintan las caras, y dellos todo el cuerpo, y dellos solo los ojos, y dellos solo el nariz. Ellos no traen armas ni las conocen...Ellos todos a una mano son de buena estatura de grandeza y buenos gestos, bien hechos."

Cristóbal Colón

Primeras impresiones sobre el hombre americano registradas en su diario y citadas por el padre de Las Casas (Tomado de: Cronistas de indias, Antología. El Ancora Editores, Bogotá, 1982, pág. 13.

1. COLOMBIA, UN ESPACIO DE VIDA Y ENCUENTRO PLURICULTURAL

El año 1492 marca una huella en la historia mundial y en la transformación de las culturas de todo el planeta. Es un espacio en el tiempo y en la geografía, donde múltiples culturas se encuentran.

Con el arribo de Colón a América se inicia un nuevo mundo. Colón en su primer viaje trajo africanos y en la tripulación de su tercer viaje se embarcaron cuatro ROM, denominados en aquel entonces Egiptanos o Egipcios.

*"Estos Rom fueron: Antón de Egipto, Macías de Egipto, Catalina de Egipto y María de Egipto. Lo más probable es que estos Rom se hayan acogido al indulto ofrecido el 22 de junio de 1497 para venirse a vivir a la isla La Española."*¹

Entre los estudiosos de la historia americana no hay un acuerdo acerca del volumen de la población aborigen en el continente antes de la llegada de Cristóbal Colón. Los datos fluctúan entre cien millones y tres millones y medio de habitantes nativos². Lo cierto es que América estaba poblada por una variedad de culturas, -de símbolos, de tradiciones, de costumbres, de artes, de conocimientos y saberes..., que fueron ignoradas, menospreciadas y destruidas, en su gran mayoría, por los invasores que llegaron de Europa con su afán de riqueza, de dominación y con sentimientos de una ilusoria superioridad.

Los estudios realizados sobre la denominada por algunos, época de la conquista y por otros la gran invasión, concuerdan en afirmar que la población indígena fue diezmada, casi a desaparecer en un 90%. Así se cometió uno de los actos más bárbaros en la historia de la humanidad: murieron hombres y mujeres indígenas y con ellos, la mayor riqueza que dejan los hombres en su transcurrir: la cultura plasmada en los conocimientos y los saberes.

El régimen colonial se caracterizó por un gran descenso de la población indígena tanto por su extinción física como cultural debido, por una parte, a los trabajos forzados a que eran obligados como cargueros, bogas o mineros; por otra parte, las enfermedades desconocidas los avasallaron sin poder oponer resistencia; y, por último, el afán de "civilizarlos" de incorporarlos o asimilarlos a la cultura del opresor, intimidó su dignidad y con ello sus posibilidades de expresión del pensamiento.

Fue de tal magnitud el exterminio de los pueblos indígenas en América, que en 1504 se da inicio al mercado de africanos como mano de obra al servicio de los colonizadores. En 1520 la Casa de Contratación de Sevilla acelera la entrada de negros introduciendo en América aproximadamente 4000 personas cada año; fue tal la magnitud de la trata que en 1533 la Corona española se vio obligada a

¹GÓMEZ ALFARO, Comunicación Personal, 23 de junio de 1997 en GAMBOA MARTÍNEZ JUAN CARLOS, et al. Los Rom de Colombia: itinerario de un pueblo invisible. Bogotá 2000.

² URIBE, Margarita María. Los grupos étnicos de Colombia: Intentos de cuantificación y criterios para el censo 1993. DANE, 1998.

establecer permisos para que sus súbditos españoles introdujeran esclavos negros en sus colonias. Esta medida significó, una vez más, la dominación y el exterminio de nuevos pueblos, que en sus tierras africanas fueran hacedores de culturas florecientes.

*"Aterra pensar que durante cuatro siglos (XVI-XIX) quince millones de personas fueron arrancadas de África para proveer de esclavos a las colonias hispanas, portuguesas, inglesas, y francesas. Dos terceras parte de ellos nunca llegaron a su destino..."*³

El encuentro de culturas diversas en tierras americanas, aún en condiciones adversas, fue la cimiento que propició el inicio de novedosas formas de relaciones, de cosmovisiones, de sentires que con el tiempo se fueron afianzando, acomodando y reinventando el mundo.

A mediados del siglo XVI la política española se orientaba a reunir la mayor cantidad posible de indígenas para la explotación de la tierra, bajo el principio de que la concentración de indios permitía un mejor usufructo de su trabajo y mayor facilidad para recaudar sus tributos con lo que se dio origen a los censos tributarios y a la instauración de los resguardos.

Con el resguardo la Corona Española aseguraba el control social sobre la población indígena, garantizando su subsistencia y el pago de tributos. Además, desde el punto de vista demográfico, el resguardo era un mecanismo de discriminación y de exclusión a través del cual se garantizaba la segregación del indígena de la sociedad española en América que lo consideraba como un ser inferior y salvaje, pensamiento que imperó hasta los albores del siglo XX, aún en plena historia republicana.

Con el gran movimiento económico en América para abastecer de las riquezas que la corona Española demandaba, era imperativo para esta, llevar un registro de personas, de bienes, de capacidad de trabajo y de servicio. Indígenas y negros esclavos, como mercancía, eran contados, evaluados, etiquetados, registrados.

*"Los negros esclavos o libertos, de ambos sexos, prestaban servicios de todo orden, desde los caseros en las ciudades y las haciendas, hasta las labores de peonaje, vaquería, como cargueros y sobretodo, en las pesadas labores de la minería. Tenían asegurada la alimentación para reconstruir la energía perdida en el trabajo, pero carecían de salario y el amo tenía ingerencia absoluta sobre su vida y aún sobre sus gustos. No tuvo nada de raro que acabaran por ser promotores de disturbios y sublevaciones... Los precios de los negros variaban según las condiciones demográficas de edad, sexo, integridad física y otras minuciosamente establecidas en los mercados de compra y venta de ellos"*⁴

Los controles, las amenazas y las vejaciones a que fueron sometidos por los españoles, los pueblos indios, negros y gitanos, que pese a todo ello conservaban

³ GUTIERREZ AZOPARDO IDELFONSO, Historia del negro en América. Ed. Nueva América, Bogotá, 1980. pg. 15

⁴ VIDALES citado por URIBE M.M, op cit p. 21

vivas sus raíces, las ocultaron y las codificaron en sus cantos, danzas, ritos...recurriendo así a la invisibilidad para poder existir.

1. 5.



Colegio Jefferson
Fundado en 1963

El ser humano frente a las vicisitudes de la vida

Ciencias Sociales - Nivel Quinto
Prof. Andrés Giraldo

Maravillosas posesiones. El asombro ante el Nuevo Mundo. Introducción.

(Fragmento) Stephen Greenblatt.

Los europeos que se aventuraron hacia el Nuevo Mundo en las décadas inmediatamente posteriores al descubrimiento de Colón compartían una compleja tecnología del poder bien desarrollada y, por encima de todo, móvil: escritura, instrumentos de navegación, barcos, caballos de batalla, perros de pelea, eficaces armaduras y armas tremendamente mortales, como la pólvora. Su cultura se caracterizaba por una enorme confianza en su propia importancia, por una organización política basada en prácticas de mando y sumisión, por una disposición al uso coercitivo de la violencia tanto con los extraños como con sus compatriotas, y por una ideología religiosa basada en la representación infinitamente multiplicada de un dios del amor torturado y asesinado. Con el tiempo, el culto a este dios masculino –una divinidad cuya forma terrenal nació del vientre de una virgen y fue sacrificada por su padre celestial para expiar la desobediencia humana– se centró en un ritual (por supuesto muy discutido durante la segunda década de siglo XVI, e interpretado

de diversas maneras) en el cual simbólicamente se comía la carne y se bebía la sangre del dios. La confianza de esta cultura en sí misma era tal, que pretendía que completos extraños –los arawaks del Caribe, por ejemplo– abandonasen sus propias creencias, preferentemente de inmediato, para reconocer la luminosa verdad y evidencia de las europeas. Su fracaso provocó inquietud, odio e incluso furia asesina.

Salvo contadas excepciones, los europeos se sentían poderosamente superiores a casi todos los pueblos con los que se encontraron, incluso aquellos que, como los aztecas, tenían habilidades tecnológicas y organizativas que los europeos eran capaces de reconocer y admirar enormemente. Los orígenes de este sentimiento de superioridad son a veces difíciles de especificar, aunque la convicción de los cristianos de poseer absoluta y exclusiva verdad religiosa debe haber jugado un papel fundamental en casi todos sus encuentros culturales. En varias ocasiones, esta convicción estuvo ligada con lo que Samuel Purchas llamó, a comienzos del siglo XVII, la “ventaja literaria” de los europeos: es decir, la ventaja de la escritura. El narcisismo que probablemente siempre está ligado al propio discurso se incrementó con la posesión de una tecnología para su preservación y reproducción. No está claro si los marineros y soldados analfabetos se beneficiaron también indirectamente de la gloria de esta tecnología, pero aquellos que escribieron los libros –y por tanto aquellos de quienes nos queda el testimonio– consideraban la escritura como una marca decisiva de superioridad. Dios le dio al hombre razón y habla, escribe Purchas, un doble don que está más allá de la capacidad natural de cualquier otra “criatura sensible”. Ambos dones funcionan de forma combinada: el habla distingue al hombre de los animales, al unir diversos individuos en una comunidad social basada en la razón. Pero hay otro don divino y otra distinción: “Dios ha añadido aquí todavía otra gracia, que así como por lo primero los Hombres superan a las Bestias, así también por lo mismo un hombre puede ser más excelente que otro; y entre los Hombres, algunos son contados entre los Civiles, y aún mayor cantidad entre los Sociables y Religiosos, por el uso de letras y escritura, mientras que otros, que carecen de ellas, son estimados Brutos, Salvajes, Bárbaros”.

(Greenblatt, S., 2008, pág. 33- 35)

1. 6.



Colegio Jefferson
Since 1963

Grado Quinto - Tercer Trimestre
Ciencias Sociales
Prof.: Andrés Giraldo

Sobre salvajes

Gustavo Pereira

Los pemones de la Gran Sabana⁶ llaman al rocío Chiriké-yeetakuú, que significa Saliva de las Estrellas; a las lágrimas Enú-parupué, que quiere decir Guarapo de los Ojos, y al corazón Yewán-enapué: Semilla del Vientre. Los waraos del delta del Orinoco⁷ dicen Mejokoki (El Sol del Pecho) para nombrar al alma. Para decir amigo dicen Ma-jokaraisa: Mi Otro Corazón. Y para decir olvidar dicen Emonikitane, que quiere decir Perdonar.

*Los muy tontos no saben lo que dicen
Para decir tierra dicen madre
Para decir madre dicen ternura
Para decir ternura dicen entrega*

*Tienen tal confusión de sentimientos
que con toda razón
las buenas gentes que somos
les llamamos salvajes.*

⁶ Los pemones son indígenas suramericanos que habitan la zona sureste del estado Bolívar en Venezuela, la frontera con Guyana y Brasil. Son los habitantes comunes en la Gran Sabana y todo el Parque nacional Canaima.

⁷ Warao es un pueblo indígena venezolano que habita el delta del Orinoco compuesto por más de 36.000 personas. También es la lengua hablada por esa comunidad.

Anexo 2: Consignas para la Lectura Crítica

2. 1.



Acercamiento a la lectura crítica desde el texto

Por un país al alcance de los niños de Gabriel García Márquez

Preguntas que orientan la lectura:

1. ¿Quién está hablando? ¿Qué conocimientos, ideas y valoraciones revela el que habla? ¿Qué imagen construye de sí?
2. ¿A quiénes se dirige el que habla?
 ¿Qué deben conocer, reflexionar, atender, etc. para ser los interlocutores de ese texto? ¿Qué imagen construye de los interlocutores?
 ¿El que habla atrae o aleja a sus interlocutores? ¿Cómo lo sabes?
3. ¿De qué y de quiénes habla? ¿Cómo los presenta?
4. ¿Cómo vieron los españoles a los indígenas y negros? ¿Cómo vieron los indígenas y los negros a los españoles?
5. ¿A favor de quiénes se muestra el que habla? ¿Qué exalta de ellos? ¿A quiénes critica? ¿En qué expresiones te basas?
6. ¿En qué momento habla el locutor? ¿En qué otros momentos sitúa aquello de lo que habla? Realiza una línea de tiempo donde ubiques lo que dice el locutor.
7. ¿Qué hace el locutor en cada párrafo?
8. ¿Qué propósito tiene el que habla al presentar su discurso de la manera como lo hace? ¿Qué quiere lograr en su interlocutor?
9. ¿A qué género discursivo pertenece este texto?
10. ¿En qué medio o lugar podría ser publicado este texto?

2. 2.



"El ser humano frente a las vicisitudes de la vida"

Grado Quinto
Ciencias Sociales
Prof. Andrés Giraldo

DIARIO DE A BORDO: EL PRIMER VIAJE A LAS INDIAS (Fragmento)
Cristóbal Colón

CONSIGNA DE LECTURA

Lee el texto, orientado por las siguientes preguntas, basándote siempre en lo que dice el locutor. Cita algunos fragmentos para apoyar tu análisis.



1. ¿Cómo presenta Colón a los indígenas tanto en su apariencia y modo de ser, como en la valoración que hace de ellos? ¿Qué expresiones usa para referirse a ellos?
2. ¿Cómo se presenta Colón a sí mismo y a los que le acompañan? ¿Qué posición asume Colón frente a los indígenas?
3. ¿Qué diferencias revela Colón entre su cultura y la de aquellos que encuentra?
4. En la manera como habla, ¿qué tan cercano o lejano se muestra Colón con su interlocutor y con los indígenas?
5. ¿A quién puede estar dirigiendo Colón su diario y con qué propósito?
6. ¿Desde qué lugar y tiempo histórico habla Colón?
7. Respecto a lo que cuenta, ¿en qué momento se ubica el locutor Colón?

8. Explica tu posición sobre la manera como Colón presenta a los nativos de la isla. ¿qué piensas sobre las descripciones que hace sobre su cultura? ¿Qué opinas sobre las intenciones que tiene con ellos?
9. En nuestro caso, ¿cómo crees tú que debemos acercarnos a aquellos que no conocemos y, en general, a todas las personas?
10. Basado en el texto leído, realiza un dibujo en el que representes el encuentro entre españoles e indígenas.

2. 3.

Preguntas que orientan la lectura del texto

Crónica de Indias de José Emilio Pacheco

- + ¿Quién es el sujeto que habla?
- + ¿A quién se dirige?
- + ¿Cuál es la ironía que hace el locutor?
- + ¿Qué perspectivas presenta el locutor en su construcción irónica?
- + ¿Qué tan cercano o lejano se muestra el locutor con su interlocutor?
- + ¿Qué quiere lograr el locutor en su interlocutor?
- + ¿Qué relación hay entre este texto y las crónicas de Indias escritas en el siglo XVI?
- + Al ser este un texto literario del siglo XXI, ¿con qué propósito se escribió?
- + ¿Qué relación encuentras entre el epígrafe y lo que dice el texto?

2. 4.

LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO “COLOMBIA, UN ESPACIO DE VIDA Y ENCUENTRO PLURICULTURAL” DANE, 2.007(pág. 11 - 13)

Este título se refiere a Colombia en la actualidad como un espacio de vida y encuentro pluricultural: ¿Cómo ha llegado a ser un espacio pluricultural?

En este texto el locutor hace historia al respecto. Por lo que dice, las fuentes en las que se apoya, las diferentes visiones de los acontecimientos que confronta y su toma de posición al respecto, podemos conocer mucho de su saber acerca del encuentro de culturas en América y tratar de comprender su perspectiva del impacto de este encuentro, que en sus palabras: “Transforman las culturas en todo el planeta.”

Estaremos contrastando este texto con otro que venimos leyendo “Por un país al alcance de los niños” de Gabriel García Márquez. En ambos se abordan tópicos comunes y hay coincidencias en la perspectiva desde la que se valoran o se condenan los acontecimientos históricos.

También se encuentran diferencias que vamos a identificar. Por ejemplo, en el texto de García Márquez, el locutor se incluye en su discurso, desde **un nosotros** referido a los colombianos producto del mestizaje (1° persona del plural) En el texto “Colombia, un espacio de vida y encuentro pluricultural” el locutor no se incluye en su discurso, no usa la primera persona. De ese modo, toma distancia de lo que cuenta usando únicamente la tercera persona. Sacaremos conclusiones al respecto.

Lee ahora con mucho detenimiento el texto, “Colombia, un espacio de vida y encuentro pluricultural” subrayando fragmentos del mismo, enunciados y/o palabras en las que vale la pena detenerse a pensar. Al margen escribe preguntas y/o comentarios que suscita la lectura individual y colectiva del texto.

Después esta primera lectura de todo el texto puedes responder a las siguientes preguntas citando y comentando fragmentos del mismo:

1. ¿De qué y de quiénes habla el locutor? ¿Cuáles son los temas que presenta en su texto?
2. ¿Qué dice el locutor **a lo largo del texto** en relación con la población en América a partir de 1492? ¿Cuántos habitantes nativos había? ¿Quiénes llegaron de Europa? ¿Por qué se disminuyó la población indígena? ¿A quiénes trajeron para remplazarlos? ¿Cuál fue el trato que se les dio a las culturas referidas? ¿En qué las afectó?
3. ¿Qué puedes decir sobre el locutor en relación con su conocimiento, su lenguaje, su ideología, etc.?
4. ¿Qué perspectivas presenta el locutor cuando dice que para algunos lo ocurrido fue una “*época de la conquista*” y para otros “*la gran invasión*”? (pág. 12).

5. ¿Qué posición toma el locutor respecto a aquello/aquellos de quiénes habla? ¿En qué y en quiénes se basa para defender su posición?
6. ¿Estás de acuerdo con **la posición** que asume el locutor frente a las culturas que refiere y **la manera como elabora su discurso**? ¿Por qué?

2. 5.



Colegio Jefferson
Since 1963

"El ser humano frente a las vicisitudes de la vida"

Grado Quinto
Ciencias Sociales
Prof. Andrés Giraldo

CONSIGNA DE LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO

MARAVILLOSAS POSESIONES. EL ASOMBRO ANTE EL NUEVO MUNDO

Lee el texto en profundidad, atendiendo a las marcas discursivas que utiliza el locutor para expresar lo ocurrido en el Nuevo Mundo a partir de 1.492. Es necesario que expliques en detalle cada aspecto y uses citas para apoyar tu análisis.

Locutor / género discursivo / dimensiones del sujeto: ¿Quién está hablando? ¿Qué ha estudiado?, ¿Lo que dice revela que conoce bien aquellos que presenta? ¿Usa un lenguaje académico, científico, político, poético? ¿Su discurso es más emotivo o racional? ¿Por qué?

Tema y referidos: ¿De qué habla y de quiénes? ¿Qué dice de ellos?

Interlocutor: ¿A quiénes está dirigido el texto? ¿Qué conocimientos e intereses deben tener para comprenderlo?

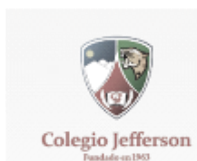
Perspectivas y voces: El locutor refiere la supuesta superioridad europea frente a la idea de que esto no sea así. ¿Quiénes apoyan una idea u otra? ¿En qué se basaba esa idea de superioridad? ¿A quién cita el locutor para dar fuerza a lo que dice? ¿Se reconoció el desarrollo de las culturas indígenas?

Posición del locutor: ¿El locutor expresa su posición a favor o no de los europeos o las culturas indígenas? ¿Cómo se evidencia?

Propósito: ¿Para qué estudia el locutor lo ocurrido en el Nuevo Mundo? ¿Querrá lograr algo en aquellos que creen en la superioridad de los europeos y en aquellos que piensan lo contrario?

Posición crítica del estudiante: ¿Cómo evalúas los acontecimientos que se dieron en el Nuevo Mundo por parte de los europeos sobre los indígenas? ¿Consideras que se hizo un uso adecuado o inadecuado del poder? ¿Estás de acuerdo con la idea de superioridad de los unos frente a los otros? ¿Cómo crees que podría evitarse la dominación de un grupo humano sobre otro?

2. 6.



"El ser humano frente a las vicisitudes de la vida"

Grado Quinto
Ciencias Sociales
 Prof. Andrés Giraldo
 Trimestre III

CONSIGNA TRABAJO FINAL **COMENTARIO CRÍTICO**

Son varios los aspectos que hemos podido analizar del texto *Sobre salvajes de* Gustavo Pereira desde la perspectiva discursiva enunciativa, lo que te ha ayudado a comprender ese texto de manera detallada y profunda. Con esa claridad y basándote en las discusiones de clase, elabora un comentario crítico sobre el poema, en el que reconstruyas y reorganices, usando apropiadamente conectores lógicos, el análisis hecho hasta el momento.

Al **comentario crítico** se le considera como texto argumentativo en el que se asume una postura crítica, producto del análisis del poema desde las diferentes voces y posiciones que entran en confrontación.

🌈 **Locutor:** ¿Quién habla? ¿Qué conocimientos tiene? ¿Qué experiencia ha vivido con aquellos de quienes habla? ¿Qué imagen o idea construye de sí mismo?

✚ **Interlocutor:** ¿A quiénes habla el locutor? ¿Qué relación tienen con el locutor? ¿Qué imagen o idea construye de ellos? ¿Los presenta como lejanos o cercanos en su discurso?

✚ **Tema y referidos:** ¿De qué y de quiénes habla el locutor?

✚ Analiza lo que el locutor dice sobre la visión del mundo de los indígenas. Para esto refiere, una por una, las expresiones de los indígenas en su lengua, su traducción al español y las metáforas con las que indican su sentido:

	Expresión indígena	Traducción al español	Sentido
Pemones			
Waraos			

✚ **Voces y perspectivas:** ¿Qué posturas o perspectivas presenta el que habla sobre los indígenas? ¿Quiénes están de acuerdo con cada postura o perspectiva? ¿En qué expresiones se evidencia?

✚ **Propósito:** ¿Qué quiere lograr el locutor en aquellos a los que habla? ¿Por qué les traduce las expresiones indígenas?

✚ **Organización del texto:** ¿De qué manera organiza su discurso para cumplir su propósito? ¿Qué dice primero, qué dice después, como termina su texto?

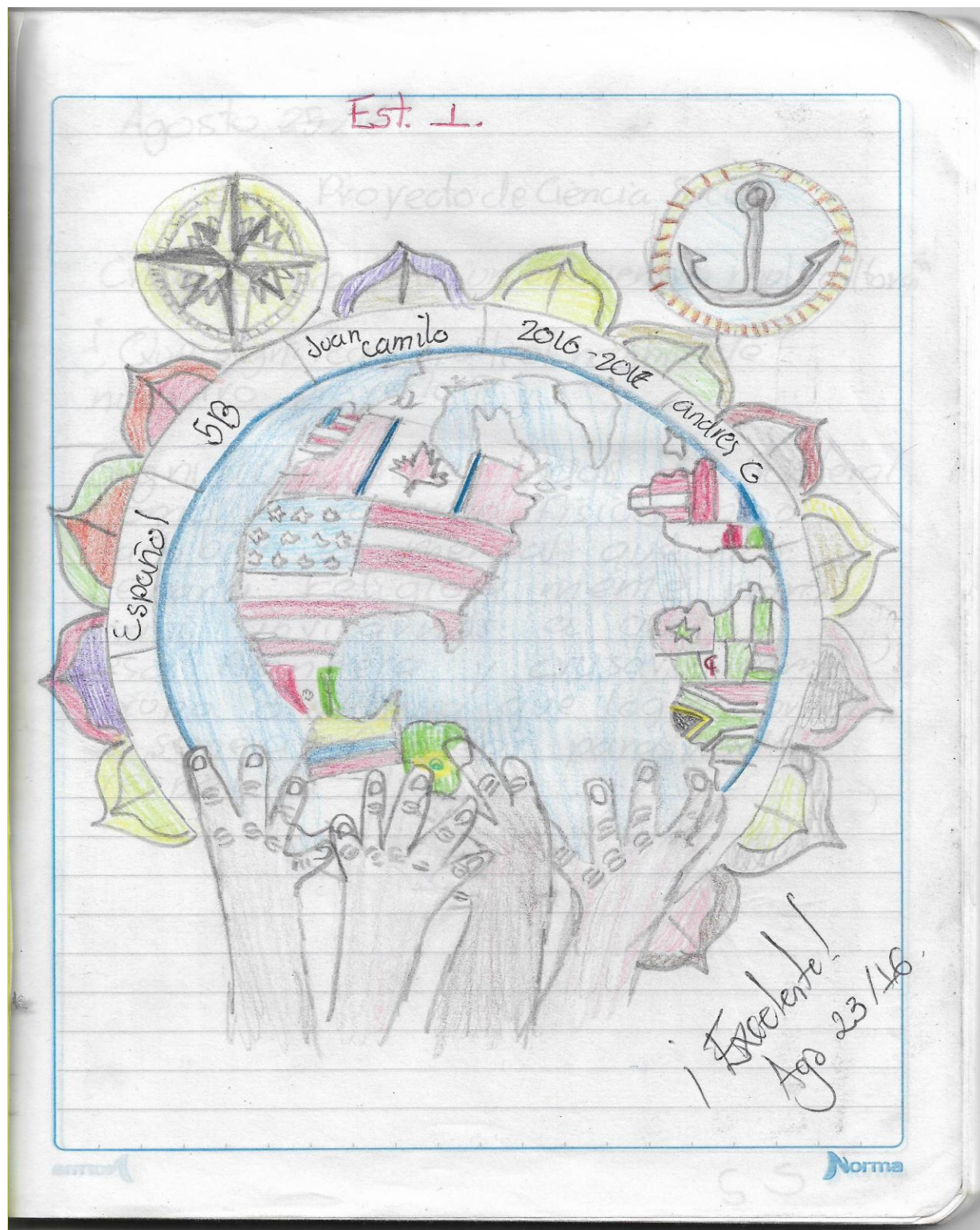
✚ **Tipo de texto:** ¿Por qué el locutor se expresa en un texto poético? ¿Qué efecto tiene en su interlocutor esta manera de expresarse? ¿Este texto despierta más los sentimientos o la razón? ¿Por qué?

- ✚ **Género discursivo:** ¿Este texto pertenece al género literario, periodístico, científico, publicitario? ¿Por qué?
- ✚ **Autor y contexto sociocultural:** ¿En qué tiempo y espacio sitúa el autor, Gustavo Pereira, lo que dice su texto? ¿Cómo se relaciona con lo ocurrido en la época de la Conquista y la Colonia? ¿Cómo muestra el autor en su texto la ideología dominante, la discriminación o el abuso del poder de un grupo humano sobre otro? ¿Se trata de una problemática presente en Latinoamérica? ¿Qué querrá lograr en sus lectores?
- ✚ **Postura crítica del estudiante:** ¿Qué valoraciones haces respecto a la ironía que el autor/locutor construye en su texto? ¿Qué posición tomas sobre la dominación y discriminación cultural presente en el texto? ¿Consideras que se requiere un cambio de pensamiento en el mundo sobre la manera de valorar las diferentes culturas?

¡Adelante! Monitorea tu escritura y realiza cuantos borradores sean necesarios para dar sentido y profundidad a tu trabajo.

Anexo 3: Producciones escritas de los estudiantes sobre la lectura crítica de los textos.

Taller 1. Est. 1



Feb 2/17

lectura crítica del
texto "Por un país al
alcance de los niños"

- Comprender las intenciones estratégicas modos de decir de quien habla
- tomar posición/postura personal sobre el texto y su Autor

1. Yo creo que el locutor de el texto es un historiador que sabe sobre la historia de Colombia que la entiende y sabe sobre las vicisitudes que sufrió y la injusticia que se enfrentó. tiene una idea sobre quiénes son los villanos y quién son los buenos valorando a los Españoles como abarras

y presentando a los nativos como buenas personas construye una imagen de colombiano de una persona que apoya a los nativos que se presenta como una persona que forma bancos

~~2. En el texto el locutor se dirige como a una comunidad de personas que les interesa saber sobre de ello. ellos deben tener un conocimiento sobre la historia de Colombia la imagen del interlocutor es una persona que sabe sobre el tópico~~

3. El locutor habla de la historia de Colombia, de los nativos, quienes eran que conocimiento tenían también habla de los Espanoles y negros y cómo llegaron a Colombia. A los Nativos los presentan como un pueblo afectado por el creciente poder Espanol

La los Españoles los presentan
 como los invasores del
 territorio de Colombia
 y como personas abaras
 injustas y que arrebatan
 la vida de un continente
 y a los negros como
 esclavos, que sirven la
 los Españoles personas que
trajeron costumbres y brutes
vistos con malos ojos.

4. los Españoles vieron a los
 negros como personas sin
 alma, sin derechos, como
 una raza inferior y que
 solo después de cuatro
 generaciones blancas su
 sangre se purificará

A los nativos los ven como los
 esclavos negros, pero con
 unos pocos beneficios que
 simplemente los descalificaban
 de cualquier cargo de
 mando y gobierno y otros
 oficios públicos y escolares

Revisa nativos

5. El locutor se muestra a favor de los nativos. ¿Negros y mestizos? el exalta su buena ciencia su desarrollada cosmología y de haber descubierto el placer de vivir como hermanos. el critica a los Españoles por quitar todo ese progreso solo por la riqueza y el poder en expresiones como "tenían Systemas Antiguos de ciencia y educación y una rica cosmología"

"los españoles los vieron con ojos de occidente: oro y piedras preciosas de sobra para dejar sin oficio a los alquimistas y empedrar el suelo con doblones de a cuatro"

locutor explica los tipos de raza que los españoles hicieron y los diferentes derechos que tenían

7 en el primer párrafo el locutor introduce el terreno y los nativos que lo habitaran y sus diferentes ednias también decido de sus tradiciones y ciencias luego introduce a los Españoles como los invasores dando parlo a lo histórico desde ahí

en el segundo párrafo el locutor habla como los españoles organizaron a la nueva colonia sus métodos de organización social y racial y de el tipo de modelo de los españoles daban sobre una colonia

en el tercer párrafo el locutor explica los tipos de raza que los españoles hicieron y los diferentes derechos que tenían

Rus

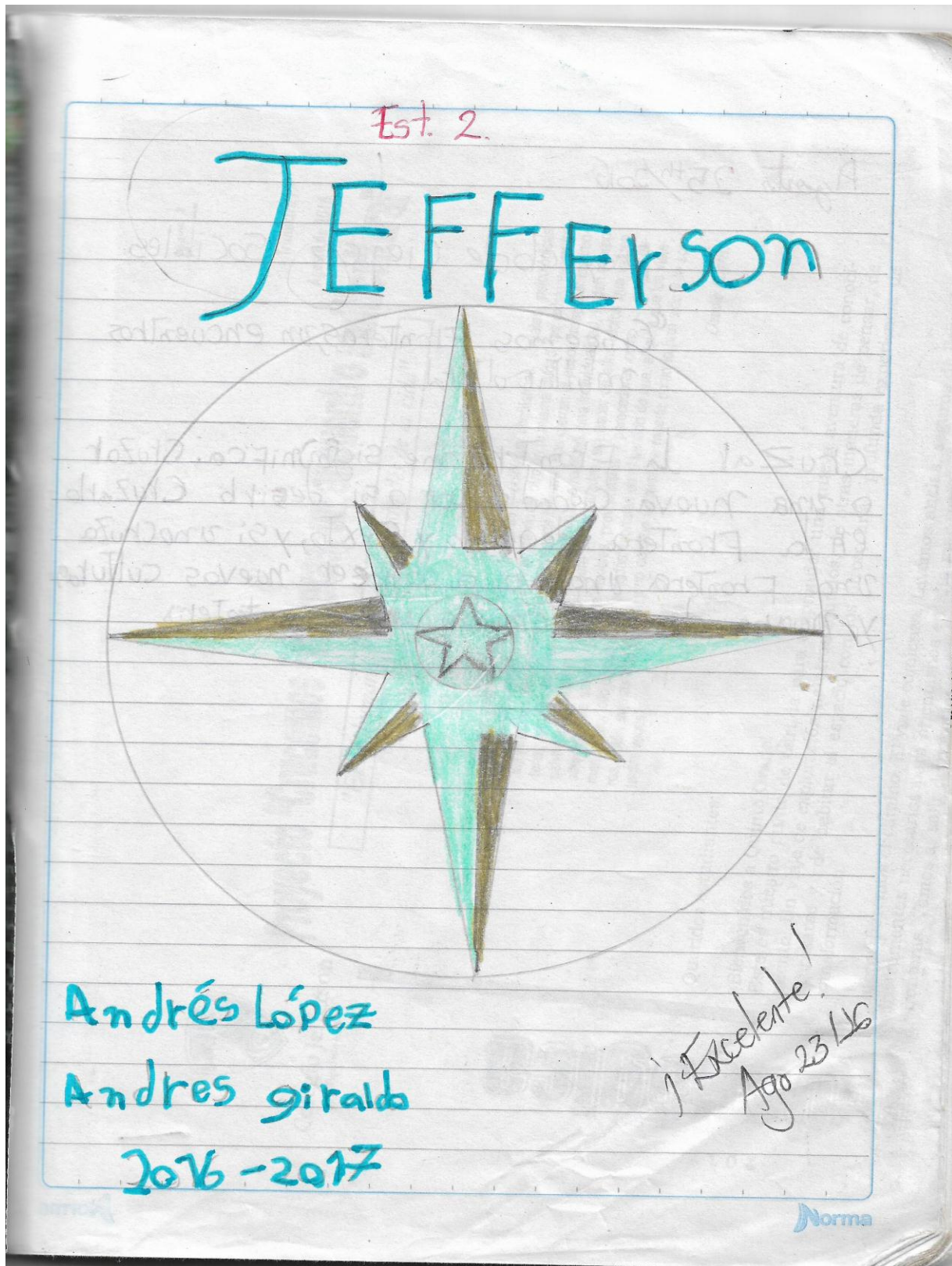
8. el quiere expresar la
injusticia y el maltrato
que nosotros? tuvimos de
todo lo que sufrimos
y quiere naci lograr
una mayor comprensión
y valoración hacia los
nativos

quiere que se sienta
orgulloso de su raza
de su etnia que
valore su cultura

Precisar

10. yo creo que se podría
publicar en un libro o
artículo por sus diferentes
perspectivas

Taller 1. Est. 2



1.

lectura crítica del texto por un país alace de los niños

- Comprender las intenciones, estrategias, modos de decir quien habla
- tomar posición/postura personal sobre el texto y su autor.

① Para mí el que está hablando es un Señor que sabe mucho de esa ^{¿dónde?} época ^{o sea} un historiador. Pues revela ^{refiere} muchas cosas como el oro y las piedras preciosas no tenían valores de intercambio ^{¿para quienes?} sob cosmología.

① Para mí el que está hablando es un Señor que sabe mucho de la época ^{en} que colon descubrió América. * el que habla es un historiador. pues el se refiere a demasiadas cosas como

el valor del (b.s) (^{oro}~~indígenas~~) (s) para los indígenas es (un poder) cosmo lógico.

② Para mí a quien se dirige es una persona que quiere saber un poco más de la historia de Colombia. La imagen que hay de los interculturales es que son unas personas (leerbas) a que se nota que sabe algo de Colombia.

③ El habla de los españoles e indígenas. De los indígenas el habla de sus pertenencias de su cultura también de su cosmología sus riquezas y demás. De los españoles habla como unas personas nada más interesadas en el oro.

④ Los españoles pensaron de los indígenas como una Raza diferente que es muy tonta por que no apresian el oro como ellos.

Mejorar.

Rus

5 Para mí el narrador está a favor de los españoles. El exalta que son una raza muy buena y que fue lo mejor para Colombia. El critica a los indígenas por que el cree que fueron tontos.

6 El locutor habla en 2 partes del texto. Pues el locutor habla de muchas cosas como indígenas españoles mestizos y cosas así desde la llegada de colón hasta su época.

7 El locutor habla en el primer párrafo es de la llegada de colón en el otro párrafo el hablaba del mestizaje y las razas igual en el tercero.

8 El hace su discurso como algo inspirador y así el inter locutor quiere lograr que la gente lea ese texto.

9 Este texto se puede

Confronta.

línea de tiempo?

Analiza cada uno.

Confronta.

Confrontación, lectura crítica

"Por un país al alcance de los niños".

1. (Para mí el que habla es un historiador que se sitúa en la época de Cristóbal Colón. Lo puedo reconocer por que el habla de Colón. Pero también el habla de muchas culturas como españoles, indígenas

y mas. Este narrador exalta muchas cosas como los estudios de la ciencia y la magia.

1. El escritor es un colombiano por que el dice que es colombiano por eso exalta tanto a los indígenas. El también es un conocedor de la historia de Colón.

¿Y los demás puntos?

Taller 1. Est. 3



Feb 2/2017

Lectura crítica del texto "Por un país al alcance de los niños"

Comprender las intenciones, estrategias, modos de decir de quien habla

Tomar posición/postura personal sobre el texto y su autor

1). ¿Quién está hablando? ¿Qué conocimientos, ideas y valores revela el que habla? ¿Qué imagen construye de sí?

1.1 El que está hablando es una persona que estudia sobre la historia de la conquista de América. De pronto un Antropólogo. 2. Lo que revela es ~~el~~ la riqueza de la cultura que se perdió a la llegada de los españoles. La imagen que construye de sí es que muestra que es una persona que ha estudiado muy bien de este tema; la ciencia, educación y desarrollo.

2) Yo creo que le habla a alguna persona que esté investigando sobre ello y el locutor le esté enseñando, o está dando una conversación al público o una clase. Voy a volverlo a hacer, por la inter-

Kut

Norma

vención del teacher) yo creo que el interlocutor es un latinoamericano que también sepa sobre el tema. Depronto estudie (o estudió) lo mismo que el locutor y esté en una conversación con éste y (o) esté interesado ~~en~~ en el tema. El interlocutor debe conocer el "tema", que lo he estado diciendo así, que es sobre la colonización de América. La imagen que se construye de los interlocutores son la manera que hablan "entre sí" y su vocabulario que es tan complejo en el tema.

3. El locutor habla de como era Colombia antes de la llegada de los españoles y cómo surgió la cultura hasta ahora. El habla ~~con~~ de los españoles y como arrazaron contra la cultura y buscaron en ella con ojos de oriente.

4. Los españoles conquistaron "un país autoritario de discriminación racial y violencia larrada, bajo el manto del Santo Oficio". Ellos fueron muy racistas con los indígenas y negros y los vieron impuros. Yo no veo ninguna expresión que muestre cómo ~~puede~~ ven a los españoles, pero en el texto muestra que son muy discriminatorios.

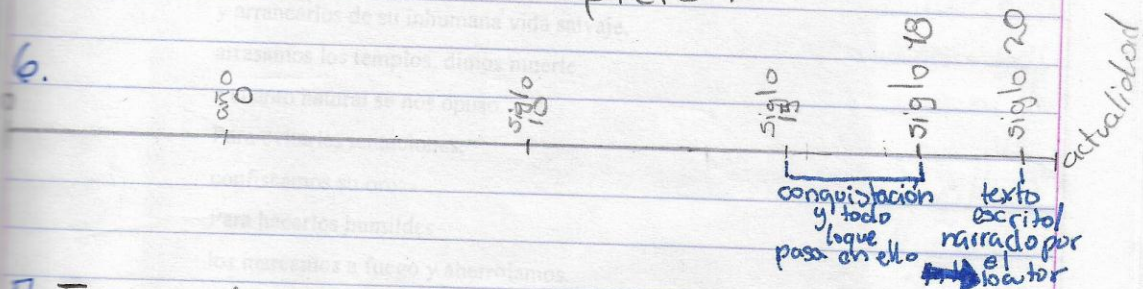
Kut

Norma

contra ellos y eso les da (todo) todo el derecho en pensar que los españoles son muy discriminativos.

5. Yo creo que el Locutor está a favor de los indígenas y negros porque a los españoles los muestran como racistas. No es como lo que exaltan? sino lo que los españoles les hicieron. Depronto no es relevante, pero si no estuviera del lado de ellos, (los españoles) hubiera sido dicho que lo que les hicieron los españoles a los otros estaba bien. Buena pregunta. No mentira, me baso en expresiones como "discriminación racial y violencia larvada, bajo el manto del Santo Oficio".

6.



7. En cada párrafo lo que hace el locutor es traer devuelta y enseñando aquello que pasó en la conquista de america. Hace un discurso.

8. Como lo dije en el (ib) punto anterior lo que quiere lograr es una

Kut

Norma

conversación que enriquezca (no se si se escriba así) el tema de la conquista(ción) [y lo que quiere lograr con su interlocutor es tener una conversación sobre ello (la conquista(ción) y enriquecer el tema.]

10. Yo creo que en un libro (ojo, ya está), en un artículo, en redes sociales, en una cartelera, etc.

Taller 1. Est. 4



Habla un colombiano,
 Esta o estuvo vivo hace
 unos años conoce
 la historia es mayor
 por las expresiones que usa
 y (es) (adulto) también se
 sabe que es mayor
 Porque el nombre de
 "un país al alcance de
 los niños" esta nombrando
 a los niños si fuera
 niño diría algo diferente.

lo revela el último párrafo
 Porque dice: "Hasta hace
 pocos años no se
 aceptaba todavía en los
 colegios de Colombia a
 los hijos de uniones
 libres. Los negros, iguales
 en la ley, padecen
 todavía de muchas
 discriminaciones, además
 de las propias de la
 Pobreza". ¿Por qué esta cita?

la imagen que construye
 de si es de alguien
 que conoce muy bien

* lo que pasó en la historia de la conquista y lo que pasó en el País Colombia.

*2.) Se dirige a un público abierto? Pero creo que a los Colombianos.

tenemos que tener conocimiento de lo que pasó y las historias Para Poder entender el texto y lo presenta como alguien cercano.

A los españoles los presentan (como) como personas un poco rudas y mandonas.

Vas bien, pero recuerda que el interlocutor es un sujeto textual, no "nosotros".

*3.) habla de colombia hace muchos años. → ¿Y ahora?
 Pero en si habla de los españoles como personas que (sol) (f) lo importante eran las pedras preciosas y el oro.

Revisar Como personas que tenian?
limites y muchas diviciones politicas
 tambien habla de los indios. los presenta como personas con identidades bien definidas (4) (con m) como personas madurar que tenian muchos dones artisticos. ¿Y los negros y mestizos?

*4.) (4) el que habla presenta a los españoles como personas que tenian un solo dios, varias faciaciones politicas y (que) para quienes lo importante era el oro y las pedras preciosas. ¿Y como los evalúa?

los españoles vieron a los

Explica según el texto.

Indígenas como animales?
y como esclavos.
los veían como algo
un poco inservible o
Pues que solo servían
para servir a los
españoles.

(4) los españoles también
Vieron a los negros como
esclavos y que solo lo
que hacían era trabajo
duro.

Creo que se muestra
más a favor de
los indios y esclavos
Porque cuentan lo que
les pasó en una
forma realista sin ser
positiva ni realista.
en cambio a los españoles
si les cuentan de una
manera más negativa.

Kat

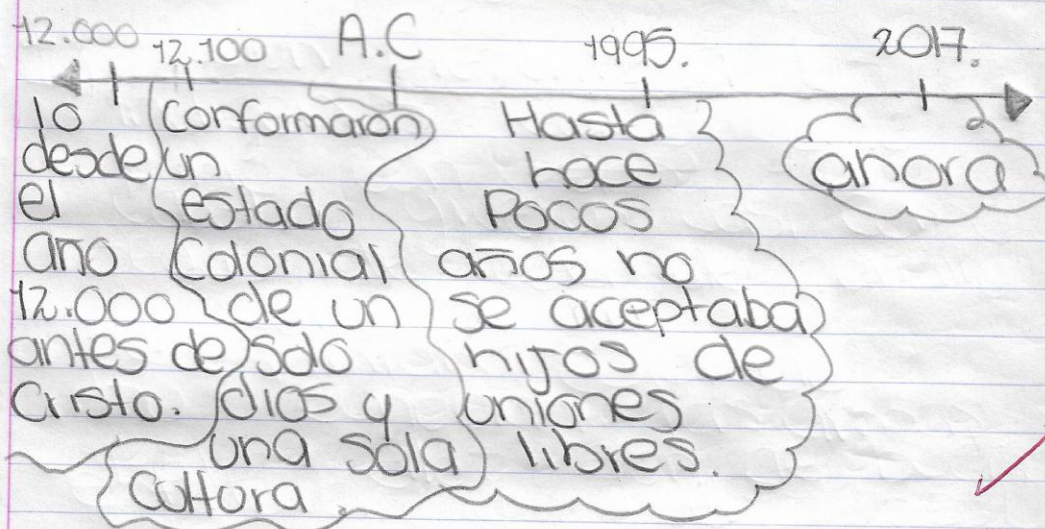
*5.) Se muestra a favor
de los indios y
negros. *¿y mestizos?*

- lo de oro y piedras.

- que les hacían hacer
trabajos barbaros. Como
la minería.
Explica mejor.

*6.) El locutor habla en todo
el texto y relata
todo lo ocurrido.

6.)



el locutor habla en 1995
solo narrando lo ocurrido
en el Pasado.

7.) el locutor Cuenta
lo ocurrido en el
Pasado y nos ayuda
a entender lo que
paso
nos da una idea
mas clara.

¿Qué hace en cada párrafo?

8.) creo que el propósito que tiene al presentar el texto es hacernos saber lo que ocurrió y narrar la historia.

Creo que quiere lograr dejar claro lo ocurrido

Analiza mejor este punto y reelabora.

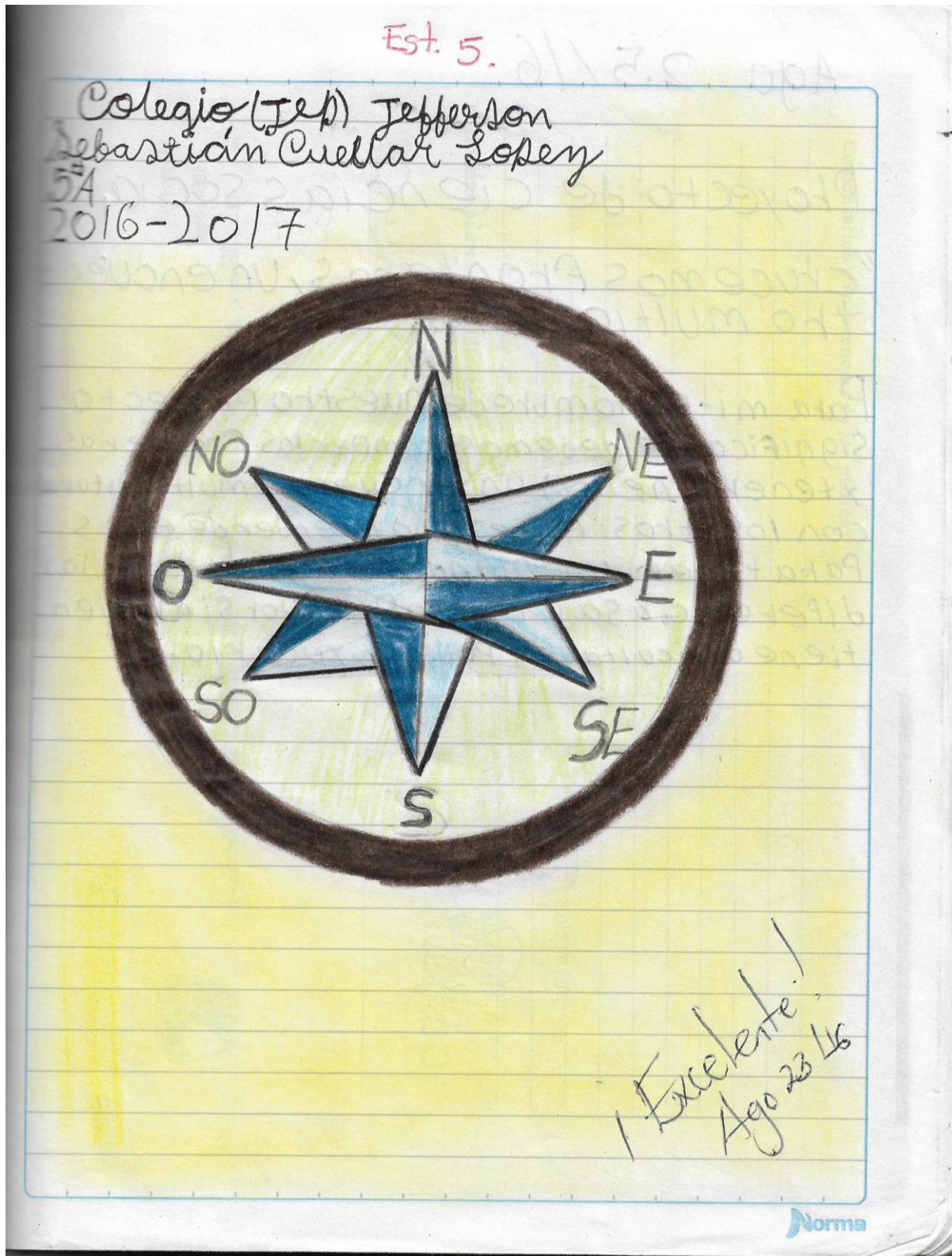
9.)

10.) creo es que este texto puede ser publicada en las revistas el tiempo y semanas. Porque ahí dan mucha información importante.

Revisado

Rdo

Taller 1. Est. 5



1
Cambujotindio = Sambaigo

Sambaigo + Lobo = Campamukato

Campamukato + cambujo = tener el aire

1. El que está hablando para mí es un crítico y/o Pensador Colombiano, las ideas son concientizar que los españoles no eran ningunas Perritas en dulces y fueron muy interesadas, crueles, esclavistas y discriminadores. Es alguien que trata de ~~ser~~ hacerse ver como alguien que ve a Colombia como un país multicultural y lleno de riquezas.

¿Quiere mostrar eso?

Corrección

El locutor es alguien que quiere hacerse ver como alguien que conoce a Colombia y lo ve como un país multicultural y lleno de riquezas. ¿De dónde es? ¿Qué sabe?

2. A el que le habla puede ser otro crítico o a un lector de su crítica o alguien interesado en saber de Colombia.

mejor dicho un Colombiano.

3. El locutor habla sobre los españoles y los negros y ^e indígenas. Los ^{a los españoles} españoles los presenta como unos interesados, crueles, sometedores, discriminadores y portadores de enfermedades. El construye una imagen mala como sometedores sanguinarios, por decir el santo oficio & son unos sin piedad porque mataban, ateos, de otras religiones *? y (esta si es mala) brujos. Los negros desde el punto de vista español eran desalmados y carecían de espíritu y los concebían como animales. Los indios eran una cultura ^{ayto-}suficiente, poco interesados? con su propia religión y cosmología. ^{Vas (p) bien. Precisa más.}

4. Los españoles vieron a los negros como desalmados y animales y no podían ir al cielo hasta que su sangre fuera decantada por 4 generaciones de blancos. A los indígenas los veían como

Un botín por sus Piedras Preciosas
su cosmología. Los indígenas veían
a los españoles como crueles
sanguinarios, interesados por su
querer tanta riquezas. *¿En qué expresiones?*

5. El locutor se muestra a favor
de los negros e indígenas porque
no tenían tanta tecnología como
los españoles. Critica la crueldad
española y su interés. Exalta la
auto-suficiencia indígena y
su simplicidad. *¿Esa fue la razón
de la conquista? ¿Tenían sistemas
antiguos de ciencia y educación?*
¿Y los mestizos?

6. El locutor habla en todo el texto
dando su opinión desde su punto
de vista.

7. En el primer párrafo describe a los indígenas como se organizaban y los intereses de los españoles y lo que los animó a conquistar estas culturas. En el segundo párrafo dice que les tomó un siglo para hacerlo como ellos querían y cómo quedó sus "indias" sus leyes y crueldad frente a los indios. En el 3er y último párrafo hablan sobre los negros como se concebían y como los veían. *¿Quénes?*

8. Su propósito al hablar así es contar lo que pasó durante y después de la conquista cómo era antes y cómo es después. Le quiere hacer saber al interlocutor que antes de los españoles eran auto-suficientes y con un sistema organizado.

→ Analiza qué quiere lograr al decir todo eso.

10. Este texto posiblemente fue publicado en Colombia.
Pensa el medio de publicación.

Taller 1. Est. 6



4/2/19

Respuestas Por un país al alcance de los niños

→ Reelabora sin repeticiones.

- 1) El que habla es una persona que yo pensaría que es Colombiano que conoce mucho sobre la Colonización, Cristóbal Colón y la historia sobre Colombia y esa persona se muestra interesada por el tema y construye una imagen como una persona que conoce muchas cosas pero en especial sobre la historia y en el texto siempre está hablando sobre la Colonización todo el tiempo y (Ha) ya que conoce mucho sobre Colombia como ya dije antes parece Colombiano.

- 2) El narrador se dirige a unas personas interesadas en la colonización y la historia de Colombia que quieren aprender sobre el tema o quieren aprender más sobre el (tema). Ellos deben conocer un poco sobre eso para lograr entenderlo y el lenguaje extraño o diferente que se utiliza porque si no se conectarían tanto con la historia o lo que está contando el narrador. Los interlocutores se muestran como unas personas atentas y con ganas de aprender más sobre la colonización. El narrador presenta a los interlocutores como legos porque en el texto no se muestra evidencia de que

los conozca pero y pensaría que ellos son latinos o Colombianos por que están interesados en el tema.

3). Está hablando de la colonización ^{los españoles} y de las comunidades ~~indias~~ indígenas que habitaban en Colombia. Los presenta como personas buenas y amables. La imagen que construye de ellos es como unas personas que saben trabajar en equipo y que saben vivir en armonía sin necesidad de un líder. Los españoles eran despreciados y crueles con los indios por que les quitaron toda su cultura. ¿Y negros y mestizos?

4). Los Españoles vieron a los negros ^e y indígenas como unas personas que no sabían nada y no hacían nada y que solo servían para hacer trabajo como esclavos. [Los indios vieron a los españoles como una personas que los estaban tomando como esclavos y que les estaban quitando su cultura y sus tradiciones.] ¿En que expresiones?

5). El narrador se muestra a favor de los indios porque él dice que su madurez creativa se había propuesto incorporar el arte a la vida cotidiana que tal vez sea el destino superior de las artes. Él critica de los Españoles que ellos llegaron a quitarles toda la cultura a los indios para colonizarlos. Exalta de los indios que eran muy buenos organizados.

Kut

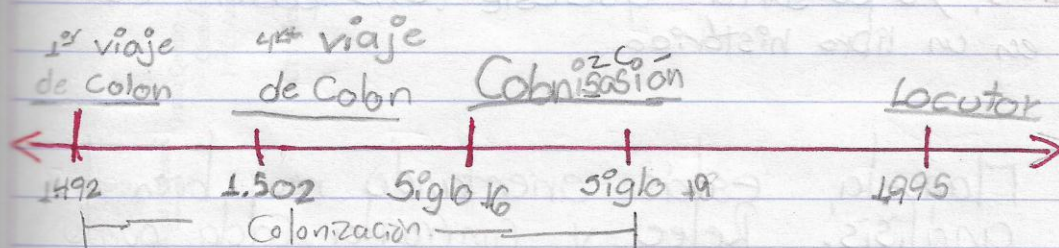
Norma

ndose sin necesidad de una voz superior. Las expresiones en las que me baso son:

- No tenían una noción de estado, ni unidad política entre ellas, pero habían ~~aprendido~~ descubierto el prodigio político de vivir como hermanos en las diferencias.

¿Y los negros y mestizos?

6).



7).

1^{er} Párrafo:

En el 1^{er} párrafo habla sobre el lugar que Colón vio en su 4^{to} viaje, sobre quienes habitaban en ese lugar cuando ellos llegaron y sobre como vivían sus costumbres y tradiciones.

2^{do} Párrafo:

En el 2^{do} párrafo el locutor habla sobre los castigos y trabajos que tenían que realizar ~~para~~ por si los mestizos y negros hacían algo malo

Relebrar

Kut

Norma

y sobre las diferentes rasas que habían y que se fueron creando.

3^{er} Párrafo: Hablan de cómo se con^Sideraban los negros y mestizos y cómo se con^Cideran hacra ahora.

8). El propósito que tiene el interlocutor/locutor es informar más a la gente. Confronta.
Sobre eso.

10). Yo pensaría que este texto podría estar en un libro histórico.

Manuela, estás orientando muy bien tu análisis. Relee y confronta cada punto para dar más precisión y profundidad.
Feb 13/17.

Taller 6. Est. 1

Junio 10/17

"SOBRE SALVAJE "POSTURA CRITICA

En el texto sobre salvajes se habla sobre diferentes tópicos relacionados a la discriminación de culturas y el texto en sí nos muestra también diferentes estrategias para escribir y nos muestra una ironía muy buena que nos muestra diferentes formas de ver el mundo y verse a uno mismo. El locutor le habla a su comunidad. Su comunidad había creado una imagen de ser la buena gente después de la distribución de los territorios y [ve a] los pemones y waraos como los salvajes, pero el locutor al ya saber de las dos culturas a fondo, el ya no comparte ese ideal y en cambio quiere cuestionar a su comunidad por pensar eso y para que ellos no se sientan mal o se vuelvan en contra suya esconde su cuestionamiento en una ironía. El locutor también habla sobre los pemones y los waraos su cosmovisión e ideales. El locutor tiene una buena relación con su comunidad, esto se puede evidenciar por la simple razón de que el esconde el cuestionamiento, pero en ideales y pensamientos no concuerdan ya que el locutor no piensa que los indígenas sean los salvajes. El locutor crea una imagen de sus interlocutores como unas personas obstinadas creídas y hasta a veces competitivas. El revela que su cultura no es capaz de admitir que otra cultura es igual y hasta superior que su cultura. El locutor en pocas palabras nos muestra a los pemones y waraos como una cultura con una cosmovisión muy amplia y una cultura consiente de lo que pasa en su alrededor. El locutor presenta a las culturas warao y pemones como cercanos a él y a su comunidad como lejana a él en algunos aspectos como sus ideales sobre otras culturas y su relación el locutor habla de los pemones y waraos de sus diferentes características como ven su alrededor y como lo aprecian y su visión hacia el mundo también habla de donde se ubicaban. El locutor habla de su comunidad cómo se ve a sí mismos y como juzgan a los otros por su forma de vestir y hablar también la muestra como una cultura obstinada y arrogante. El locutor muestra dos perspectivas la de los indígenas siendo salvajes y la otra de que ellos no lo son. El locutor está de acuerdo con la segunda perspectiva de los indígenas no siendo salvajes esto lo muestra a través de expresiones como "la buena gente que somos les llamamos salvajes" y al poner primero las expresiones de los indígenas y luego como lo dicen mal. El locutor quiere que el interlocutor deje de pensar que ellos son los salvajes a través de su perspectiva y que abran los ojos y miren lo que son en realidad. Conozcan cómo los indígenas ven el mundo como ven al otro y su conocimiento mostrando así que ellos son personas civilizadas y no salvajes el organiza el discurso de tal manera que el interlocutor vea un pedazo de los ideales su cosmovisión de las culturas warao y pemones y así comprenda que son una cultura civilizada. Pero luego de decir todas esas maravillas él introduce la ironía en la cual dice que los waraos y los pemones son salvajes así el interlocutor va la perspectiva del locutor y la apoya. después él pone las diferentes rimas primero pone las expresiones de los waraos y los pemones con su significado y sentido después él pone las diferentes frases que los de su comunidad dicen y en realidad lo que las dicen erróneamente. Porque en un texto poético la intención se ve más noble y lo hace ver como un texto más sentimental Yo creo que lo afecta de una manera negativa porque muestra a su cultura como una cultura que no puede soportar ver a otra cultura comparable a la de ellos y además muestra que ellos no son capaces de aceptar la realidad de una manera directa. Genero discursivo: el texto pertenece al género literario.

Porque en el género literario los textos son más poéticos, metafóricos e informales en y este texto tiene más expresiones emotivas que racionales. El autor se sitúa en el siglo 21 pero lo que el habla está situado en tiempo después de la conquista cuando los territorios ya han sido distribuidos. Se relaciona con lo ocurrido en la conquista porque en la conquista los españoles también se habían creído superiores o como las buenas gentes y los indígenas como los salvajes. Él lo muestra como algo malo irracional y con una muy mala perspectiva del mundo. Si es un problema común en latino américa porque muchos de nosotros juzgamos a los indígenas como raros o extraños. El locutor Quiere lograr conciencia y sentido de pertenencia. Su ironía fue muy buena ya que logro hacer muy clara la intención pero muy escondida frente a lectores novatos e inexpertos que no ven más allá de la letra. Que es muy malo que es de características de perspectivas cerradas sesgada. Sí, porque en estos tiempos juzgamos mucho a las culturas por su apariencia y su forma de vivir.

Juan Camilo Muñoz

Muy buen análisis:
Reorganiza para que quede
más fluido el texto. Evita repetir.
No pongas títulos. Escribe una introducción.

Junio 10/17

Jan Camilo M

"sobre salvaje" (análisis) Lectura / Comentario Crítico.

Interlocutor: el locutor le habla a su comunidad. Su comunidad había creado una imagen de ser la buena gente después de la distribución de los territorios, y los pemones y waraos como los salvajes, pero el locutor, al ya saber de las dos culturas a fondo, ya no comparte esa idea y en cambio quiere cuestionar a su comunidad por pensar eso y para que ellos no se sientan mal o se vuelvan en contra de ellos esconde su cuestionamiento en una ironía. El locutor también habla sobre los pemones y los waraos de una manera en la cual el locutor introduce algunos aspectos de la cultura como su cosmovisión e ideales.

El locutor tiene una buena relación con su comunidad, esto se puede evidenciar por la simple razón de que él esconde el cuestionamiento, pero en ideales y pensamientos no concuerdan. Conecta mejor esta idea.

El locutor crea una imagen de unas personas obstinadas, creídas y hasta a veces competitivas. El revela que su cultura no es capaz de admitir que otra cultura es igual y hasta superior que ellos. ella

El locutor, en pocas palabras, nos muestra a los pemones y waraos como una cultura con una cosmovisión muy amplia y una cultura consiente de lo que pasa en su alrededor. Todas

El locutor presenta a las culturas warao y pemones como cercanos y a su comunidad como lejana. a él en algunos aspectos como sus ideales y en la convivencia y su relación.

Tema referidos: el locutor habla de los pemones y waraos de sus diferentes características como ven su alrededor y como lo aprecian y su visión hacia el mundo, también habla de donde se ubicaban y su cosmovisión. El locutor de su comunidad habla sobre cómo se ven a ellos mismos y cómo juzgan a los otros por su forma de vestir y hablar. En también habla de sus características como de ser una cultura obstinada y arrogante. la muestra como

Voces y perspectivas: el locutor muestra dos perspectivas la de los indígenas siendo salvajes y la otra de ellos no. el locutor está de acuerdo con la segunda perspectiva de los indígenas no siendo salvajes esto lo muestra a través de expresiones como "la buena gente que somos les llamamos salvajes" y al poner primero las expresiones de los indígenas y luego como lo dicen mal. Revisa el sentido / Reescribe

Propósito: el locutor quiere que el interlocutor (reciba su conocimiento acerca de) dos culturas: los pemones y los waraos. Además quiere que él deje de pensar que ellos son los salvajes (atravesó de su perspectiva) y que abran los ojos y miren lo que son en realidad. conozca las

(Para que el interlocutor vea como los indígenas ven el mundo, como ven al otro y su conocimiento, mostrando así que ellos son personas civilizadas y no salvajes. locutor diciendo al micro

Organización del texto: el organiza el discurso de tal manera que el interlocutor vea (un pedazo de) los ideales y cosmovisión de las culturas warao y pemones y así comprenda que son una cultura civilizada. Pero luego de decir todas esas maravillas el introduce la ironía en la cual dice que los waraos y los pemones son salvajes así el interlocutor va la perspectiva del locutor y la apoya ya que ya que ven que su comunidad solo habla así porque están sesgados por su mundo. irónicamente

Reorganiza con lo dicho en el anterior párrafo.

El (p) después él pone las diferentes rimas primero pone las expresiones de los waraos y los pemones con su significado y sentido después él pone las diferentes frases que los de su comunidad dicen y en realidad lo que las dicen erróneamente.

Tipo de texto: porque en un texto poético la intención se ve más noble y además la hace ver como es un texto menos cuestionado y menos grotesco y lo hace ver como un texto más sentimental

¿De qué hablas?

Yo creo que lo afecta de una manera negativa porque muestra a su cultura como una cultura que no puede soportar ver a otra cultura comparable a la de ellos y además muestra que ellos no son capaces de aceptar la realidad de una manera directa.

Género discursivo: el texto pertenece al género literario. Porque en el género literario los textos son más poéticos, metafóricos e informales en diferencia con el resto de las opciones y este texto tiene más expresiones emocionales que racionales.

Autor y contexto sociocultural: el (sitúa al) autor en el siglo 21 pero lo que él habla está situado en tiempo después de la conquista cuando los territorios ya han sido distribuidos. Se relaciona con lo ocurrido en la conquista porque en la conquista los españoles también se habían creído superiores o como las buenas gentes y los indígenas como los salvajes. Él lo muestra como algo malo irracional y con una muy mala perspectiva del mundo. Si es un problema común en Latinoamérica porque muchos de nosotros juzgamos a los indígenas como raros o extraños. Quiere lograr conciencia y sentido de pertenencia.

Postura crítica del estudiante: yo creo que su ironía fue muy buena ya que logró hacer muy clara la ironía pero muy escondida frente a lectores novatos y inexpertos que no ven más allá de la letra.

Inicia mejor

Que es muy malo que es de características de perspectivas cerradas sesgada. Si porque en estos tiempos juzgamos mucho a las culturas por su apariencia y su forma de vivir y su locación y terreno en la que viven)

Revisa la construcción de los enunciados. Algunos son confusos.

Taller 6. Est. 2

Trabajo final sobre salvajes

Por Andrés López A

1. El locutor es alguien que conoce estas dos culturas indígenas muy bien y que los estudia. Las experiencias que el locutor ha tenido con los indígenas son como hablan, como se expresan y prácticamente toda su cultura y su lengua. El construye una imagen de sí mismo como una buena persona que los respeta y admira y no los considera salvajes.
2. Para mí el locutor le habla es a sus amigos que fueron con el por qué él dice como nosotros amigos le decimos salvajes a los indígenas. Lo que tienen en la relación es que se creen unas buenas gentes que son de la misma cultura. Ellos están lejos por que van contra el locutor. La imagen que el locutor da de ellos se creen buenas gentes.
3. Lo que habla el locutor es de dos culturas que son los waraos y los pemones y de como ellos tienen palabras para describir a sus amigos, familia, madre, sol, etc.
4. Pemones:

Expresion Indigena	Traduccion al Español	Sentido
Chirike-yeetakuru	Saliva de las estrellas	El Rocio del amanecer, por que ellos piensan que cae de las estrellas
Enu-parupue	Guarapo de los ojos	Lagrimas, por que vienne de los ojos
Yewan-enapue	Semilla del Vientre	Al corazon, por que todos nacemos del vientre y tenemos corazon

Waraos:

Expresion Indigena	Traducción al Español	Sentido
Mejokoki	El sol del Pecho	El alma que todos tenemos en el pecho
Ma-jokaraisa	Mi otro corazón	así le dicen al amigo porque lo quieren
Emonikitane	Olvidar	Para decir perdonar

5. Para el locutor habla de que los indígenas son buenas gentes. En el último párrafo dice como les llamamos salvajes como las buenas gentes que somos. Habla de cómo ellos nombran el corazón, las madres y otras cosas y el sentido que le dan a esto.
6. Para mí lo que está haciendo el locutor es una ironía para decirles a sus amigos que los indígenas no son salvajes sino que son tiernos o buenos.
7. Primero el organiza el texto diciendo las palabras de las dos culturas waraos y pemones después él les dice que los indígenas salvajes para poder hacer su ironía con él sus amigos y los indígenas.
8. Por qué él quiere introducir a los indígenas para poder introducir sus palabras. Y por qué es un poema poético. El efecto que tienen los interlocutores es como él dice que él y los interlocutores son buenos pues él dice eso y se convierte en verdad. La razón por que el tiende a

decir todo lo malo de ellos y se pone a sí mismo como bueno. El efecto que sea un poema poético es que si fuera otro no sería con la misma intención modo del texto.

9. El texto sobre salvaje es un texto literario porque él no está vendiendo o está diciendo algo científico.
10. Para mí está situado después de la llegada de colon porque él no habla de nada extraño o misterioso. Su ideología es que los que no son de ahí están dominando a los indígenas o discriminando porque él les dice salvajes nada más por diferencia pero el único bueno es el locutor. La guerra que causa es la de dos bandos con el locutor y contra él.
11. Mis valoraciones son buenas por qué el locutor está diciéndoles a los españoles que los indígenas son buenos por esto y esto. Mi posición que tomo contra la discriminación es mala por que no importa si él es diferente al otro todos somos una cultura y es la del mundo.

Debes escribir a
manera de texto

Trabajo final sobre salvajes

Por Andrés López A

Reelaborar
Jun 13/17

1. Para mí el que habla es un extranjero que se cree superior a los indígenas. él los pone en una perspectiva de salvajismo. Pues como el locutor es un extranjero que llega a los indígenas obtiene su información, como hablan como se expresan y toda su cultura. Las experiencias que el locutor ^h tenido con los indígenas son, como hablan, como se expresan, como comen y prácticamente toda su cultura y su lengua. Él construye una imagen de sí mismo como una buena persona pero él no es una buena persona por que él maltrata a los indígenas.

2. Para el locutor le habla es a sus amigos que fueron con él por que él dice como nosotros amigos le decimos salvajes a los indígenas. Lo que tienen en la relación es que se creen unas buenas gente que son de la misma cultura. Ellos cerca por que o van contra él si no que van con él. La imagen que el locutor ~~en~~ ^{de ellos} ~~que los presentan~~ ^{se creen} es que (el y ellos son) (unas) buenas gentes.

Si hubieran ido con él
no pensarían que los indígenas
son salvajes.

La diferencia es la comunidad del locutor, pero
esta es una diferente. No piensa lo mismo
que ellos.

3. Lo que habla el locutor es dos culturas que son los waraos y los pemones pero el también hablan unas de sus palabras como muestra que son salvaje.

4. Pemones expresión indígena traducción en español significado

Chirikeejetakue saliva de las estrellas
alas lagrimas

Enu paraque guarapo de los ojos y
al corazón

Yewan enepue semilla del vientre
corazón

Waraos mejoki el sol del pecho alma

Majakoraisa mi otro corazón amigo

Emonokitane olvidar perdonar

Cuadro desordenado

5. Para mi las perspicacitas que habla el locutor son las buenas gentes que son ósea que él está al lado de los extranjeros y está en contra de los indígenas. Los que están de acuerdo con esa perspectiva del locutor del locutor son sus amigos por que los amigos están con él. En el último párrafo dice como les llamamos salvajes como las buenas gentes que somos.

⇒ Pertenecen a la comunidad del locutor, pero este piensa diferente. No piensa lo mismo que ellos.

6. Para mí lo que quiere hacer presentando a los indígenas como salvajes es presentarse como los nuevos que ayudan a los indígenas pero los están matando ósea los están haciendo peor.

7. Primero él organiza el texto diciendo las palabras de las dos culturas ósea waraos y pemones después se burla y en forma buena dice y como las buenas gentes que somos les decimos salvajes ósea hace una ironía. → La ironía es lo contrario a llamarlos salvajes

8. Por que él quiere introducir a los indígenas para poder introducir sus palabras y por que es un poema poético. El efecto que tienen los interlocutores es como él dice que él y los interlocutores son buenos pues él dice eso y se convierte en verdad. La razón por que él tiende a decir todo lo malo de ellos y se pone a sí mismo como bueno.

9. El texto salvajes es un texto literario por que él no está vendiendo algo ni al científico.

10. Para mí esta situado después de la llegada de colon porque él no habla de nada extraño o misterioso. Su ideología es que los extranjeros están dominando a los indígenas o discriminando por que el les dice salvajes nada mas por diferencia. la guerra

¿Qué efecto en el texto poético?

→ Por qué?

que causa es la de dos bandos con el locutor y contra
el.

11. Mis valoraciones son malas por que yo voy contra el locutor y los valores son odio discordia y un poco de desgracia contra él y su gente. Mi posición que tomo contra la discriminación es mala por que no importa si el es diferente al otro todos somos una cultura y es la del mundo.

*Aclara
y profundiza.*

Gabriela Rodríguez Hernández

TRABAJO FINAL COMENTARIO CRÍTICO

El locutor es un sujeto que ha hecho una investigación sobre las culturas Pemón y Warao, ha estudiado su lenguaje, cosmovisión y ubicación geográfica. Se nota que sabe acerca de las culturas y que se encariñó con ellas para defenderlas. La imagen que construye de sí mismo es de alguien que anda con la "buena gente" a la que no les importan los indígenas. De alguna manera el sujeto se alejó de sus "conocidos" y le cayeron bien los indígenas, pero para no quedar mal entre sus "conocidos" hace este poema o discurso irónicamente para no hacerlo explícito y lastimar al resto y no quedar mal. Yo creo que el locutor le habla a sus conocidos a manera de código para que ellos se den cuenta por sí mismos que su ideología está mal. O sea que los hace ver mal irónicamente. Yo creo que el locutor presenta a los interlocutores o "amigos" como cercanos en un tiempo pasado pasado y ahora no tanto, porque es como si todos hubieran estado en una burbuja y el locutor se salió y trata de advertirles a sus compañeros desde afuera que hay un lugar diferente a la burbuja, pero tampoco intenta explotarla. El locutor habla de los indígenas al principio de las cosas hermosas con que ellos han nombrado a cosas importantes. O sea que le ponen un significado cosmológico y bello al mundo. Habla con un "nosotros" y se refiere a los que están contra los indígenas, que se creen superiores a ellos, y yo creo que son más bien celos a las cosas hermosas que dicen. El locutor muestra la perspectiva(s) de que los indígenas son buena gente, y los "conocidos" no lo creen, no lo acompañan en su idea. Se evidencia en expresiones tanto como en la organización del texto. Yo diría que el locutor quiere, como dije antes, sacar sus conocidos de esa burbuja de egocentridad y llevarlos a la realidad. El sujeto organiza su texto así: la traducción al principio de esas palabras, y el comentario de egocentridad al final. Yo creo que él quería hacer caer en cuenta sus conocidos que están mal. Yo creo que el locutor se expresa en un texto poético porque uno puede expresarse sin realmente ser explícito. Yo creería que al principio los interlocutores no caen en cuenta de estos símbolos, pero luego con el tiempo se enterarán de sus acciones y la razón despertará en ellos, y yo creo que el texto despierta más la razón porque es un texto que busca la lógica. El género discursivo de este texto es literario porque está escrito en forma de poema. Yo creería que el locutor está en un

tiempo un poco después de la conquista. El texto se relaciona con esta época porque los interlocutores también son racistas con los indígenas. El locutor muestra la discriminación o el racismo en la última frase diciendo que son salvajes, pero lo dice irónicamente. Yo diría que el poema se ubica en Latinoamérica y querría lograr que la comunidad no sea superficial al juzgar a las otras personas. La valoración que hago respecto a la ironía del autor es que considero muy inteligente al hacer el discurso sin lastimar directamente al interlocutor y a esa burbuja. Yo creo que está mal la discriminación que hace al final porque no es correcto el juicio superficial a las otras personas. Yo creo que se necesita un cambio de pensamiento en el mundo sobre la manera de valorar las culturas.

Gabriela Rodríguez Hernández

(CONSIGNA) TRABAJO FINAL COMENTARIO CRÍTICO:

El locutor (que habla) es un sujeto que ha hecho una investigación (de) las culturas, (que) ha estudiado (investigado) su lenguaje, (su cultura) y ubicación geográfica. Se nota que sabe acerca de las cultura y que (de alguna manera) se encariñó con (la cultura) para defenderla. La imagen que construye de sí mismo es alguien que anda con la "buena gente" que no le importan los indígenas. De alguna manera el sujeto se separó de sus "conocidos" y le cayeron bien los indígenas, pero para no quedar mal entre sus "conocidos" hace este poema o discurso irónicamente para no hacerlo explícito y lastimar al resto y no quedar mal. Yo creo que el locutor le habla a sus conocidos (y que a manera de código le dice a sus amigos el discurso pero como) para que ellos se den cuenta por sí mismos que su ideología está mal. O sea que los hace ver mal irónicamente. Yo creo que el locutor presenta a los interlocutores o "amigos" como (conocidos) (pues es la palabra que he estado usando) pero creo que los presenta como amigos en un tiempo pasado y ahora no tanto. Es como si todos hubieran estado en una burbuja y el locutor se salió y trata de advertirles a sus compañeros desde afuera que hay un lugar diferente a la burbuja, pero tampoco intenta explotar la (burbuja). El locutor habla de los indígenas al principio (y habla de esas hermosas que ellos (le) han puesto a) cosas (que son) importantes (para ellos). O sea que le ponen un significado (muy) cosmológico y bello (a algunas palabras). Habla con un "nosotros" y se refiere a los que están contra los indígenas, que se creen superiores a ellos, y yo creo que son más bien son celos. El locutor muestra la perspectiva(s) de que los indígenas son buena gente, y los "conocidos" no lo creen, y no lo acompañan en su idea (o "creencia"). Se evidencia en expresiones tanto como en la organización del texto. Yo creería que tiene que ver más con la organización del texto que explicaré más tarde. Yo diría que el locutor quiere, como dije antes, sacar a sus conocidos de esa burbuja, de egocentridad y llevarlos a la realidad. El sujeto organiza su texto (con) la traducción al principio, y el comentario de egocentridad al final. Yo creo que él quería hacer caer en cuenta a sus conocidos de cómo están actuando frente a esta situación, pero no quiere (de alguna manera) hacerlo tan rápido como una cachetada. El locutor termina con "la buena gente que somos, los llamamos salvajes." Como para hacerle entender a los conocidos que están mal. Yo creería que el locutor se expresa en un texto poético porque es una manera de expresarse sin realmente expresar todo explícito. Yo creería que al principio los interlocutores estarían normal, pero luego con el tiempo se enterarán de sus acciones y la razón despertará en ellos, y yo creo que el texto despierta más la razón por que es un texto que se le busca la lógica. El género discursivo de este texto es literario porque está escrito en forma de poema. Yo creería que el locutor está en un tiempo un poco después de la conquista. El texto se relaciona con (la conquista) porque los

¿Quieres decir que vive con los que piensan que los indígenas son salvajes pero él piensa lo contrario y lo expresa en la ironía? Reelabora.

¿Por qué?

esta época

→ Pemón y Warao

sobre

cosmovisión

ellas

Cercanos

¿por qué?

las palabras con

al mundo

nombrados

así

¿por qué?

también
 ¿El prensa esto? Aclaralo.
 interlocutores son racistas con los indígenas. El locutor muestra la discriminación o el racismo en la última frase diciendo que son salvajes. Yo diría que el poema se ubica en Latinoamérica y querría lograr que la comunidad no sea superficial al juzgar a las otras personas. La valoración que hago respecto a la ironía del autor es que considero muy inteligente al hacer el discurso sin lastimar directamente al locutor. Yo creo que está mal la discriminación que hacen al final por que no es correcto el juicio superficial a las otras personas. Yo creo que se necesita un cambio de pensamiento en el mundo sobre la manera de valorar las culturas.

???
 Venías diciendo que el locutor no veía mal a los indígenas y aquí indicas lo contrario. Corrige.

Taller 6. Est. 4

completo ☺

Día _____ Mes _____ Año _____

Ana Sofía Daza.

Junio 7 2017.

Análisis crítico del texto "Sobre Salvajes".

En el texto "sobre salvajes" el sujeto que habla se postula del lado de los indígenas. tiene una idea clara de su lengua y su cultura. Sabe de lo que habla, y para demostrar las cosas que dice, habla en todo momento con ironía. Construye una imagen de etnólogo y Antropólogo para la manera que habla en su texto.

El locutor le habla a personas con un pensamiento eurocentrico: "Los Muy tantos no saben lo que dicen?" Considero que el locutor se relaciona con las personas que les habla por medio de la ironía que lleva el texto. Construye una imagen... ↴

El locutor los presenta como Cercanos Porque dice: "las buenas gentes que Jomamos les llamamos Salvajes". todo el tiempo hablando en plural

Marden

Día Mes Año

Lun Mar Mie Jue Vie Sáb

□ □ □ □ □ □

Incluyendo a las personas a las que les habla.

El locutor presenta a dos culturas, Los Pemones y Los Waraos. Explica palabras en su lengua y las traduce al castellano.

	Expresión Ind	traduc esp	Sentido
P	Chirike	rocío	Saliva de las
E	4etaku		estrellas
M	yewain-	♡ ♡	semilla del
A	enapue	Corazón	Vientre.
N	enu-parupue	lagrimas	Guarapo de
E			los ojos
S			

	Expresión Ind	traduc esp	Sentido
W	Mejokoki	el sol	alma
A		del	
r	Ma-Jokarasa	Mi otro	Amigo
A		Corazón	
O			
S	Emonikitane	olvidar	perdonar.

El locutor presenta una perspectiva muy cultural de aquellos de los que habla.

El habla y relata pequeños ejemplos de el idioma de las dos culturas indígenas. Pemones y Waraos.

Considero que los que están de acuerdo con todo lo que el locutor dice, son los interlocutores porque son los que a lo largo del texto se encuentran con la ironía.

El locutor quiere lograr en las personas que les habla que entiendan (mejor) que los que están equivocados son ellos, no "los muy tontos no saben lo que dicen" - indígenas.

El locutor organiza su discurso empezando con las culturas y después con lo que le quiere decir a los interlocutores.

A lo largo del texto hay ironía.

Considero que el locutor se expresa en un texto poético, por (a) la lengua indígena, que al traducirla al español, da frases

O palabras poéticas.
El texto despierta sentimiento, porque al traducir las expresiones indígenas al castellano son frases o palabras lindas.

Este texto pertenece al género literario, por el párrafo de centro que dice:

"Para decir ~~madre~~ tierra dicen madre,
Para decir madre dicen ternura,
Y para decir ternura dicen entrega."
(Eso) es muy literario y poético.

Gustavo Pereira, El autor del texto "Sobre Salvajes" se sitúa en el tiempo de la Colonia Europea en América. El texto fue escrito en el 2007 pero situado en el (siglo) año 1492 aprox.

Se relaciona a la colonia por que los interlocutores con perspectiva eurocentrica, se creen superiores. Lo que el locutor cuenta en el texto respecto a el abuso y la ideología dominante lo muestra en el ultimo párrafo. "tienen tal confusión de sentimientos..."

todo lo que se narra en el texto es muy común en latinoamérica.

Considero que lo que el locutor quiere lograr, es mostrar la superioridad que algunas personas creen tener, y desecharla.

Me parece que la Ironía es muy importante en el texto porque de esa manera se desarrolla y se basa lo mencionado. trae una enseñanza muy bonita como partido por no discriminación y no dominación. Si, el mundo debería tener mente abierta y no cerrarse a las diversas culturas y espacios que se pueden conocer.

B.C.

Ana Sofia Daza.

Taller 6. Est. 5

Análisis del texto sobre salvajes

Para mí el locutor es una persona que puede ser un etnólogo por lo que conoce algunas palabras de Warao y Pemón, además cuando dice que los indígenas para decir tierra dicen madre para madre dicen ternura y para ternura entrega eso es una creencia indígena que la tierra es su madre y así con los otros, entonces eso es una marca textual que respalda mi idea sobre el etnólogo. Los interlocutores pueden ser miembros de su comunidad, el primer párrafo es el hablando, el segundo también habla el locutor pero eso lo dijo otra persona la cual es miembro de su comunidad, y el tercero es idea de uno de la comunidad pero sigue hablando el locutor, supuestamente los miembros de su comunidad dicen que se creen mejores que los indígenas porque los indígenas no saben lo que significa una u otra palabra. Los interlocutores son cercanos a él por pertenecer todos a una misma comunidad y los interlocutores tienen la misma idea que los indígenas son salvajes. El locutor habla de los Pemones y Waraos para ponerlos de ejemplo de que ellos no son brutos y por eso es que el locutor pone esas frases de los indígenas para decirles a los de su comunidad que el idioma de los indígenas es rico en sentido por ese idioma tan poético. El organiza el texto de una forma que parezca una conversación por que el argumenta algo contrario a lo que dicen los otros. El locutor se expresa en este texto de una forma que cautiva al público y a la vez está diciendo algo muy cierto para que todo el que crea que los indígenas son unos salvajes se den cuenta que no es así y hacerles cambiar su perspectiva o punto de vista, este texto además despierta sentimientos y razón de una forma que es muy poética. Este texto pertenece al género literario porque es crítico y poético a la vez porque dice su punto de vista frente a si los indígenas son salvajes o no y en su caso dice que no pero además también es literario porque la forma que acomoda el texto y que se expresa sobre un problema u otro. Gustavo Pereira se sitúa en el siglo XX a XXI porque hasta hace poco empezaron a estudiar las culturas, y el autor en su texto trata de la discriminación frente a los indígenas porque es absurdo porque tiene su forma de ver el mundo. Yo creo que el locutor en el texto trata de enviar un mensaje a toda esa gente que juzga a los indígenas sin ni siquiera saber algo de ellos y eso es una problemática de toda Latinoamérica por eso quiere cambiar la perspectiva frente a este tema. Yo creo que existe una dominación emocional porque llamar a alguien salvaje no es que le suba mucho el ánimo porque se van a sentir oprimidos por sus palabras que los otros dicen y ellos no saben lo que significa y tenían cosas que los indígenas desconocían y creo que el mundo necesita un cambio radical frente a las posturas de algunas cosas injustas para hacer de la tierra un mejor lugar.

Análisis del texto "sobre salvajes"

Para mí el locutor es una persona que puede ser un etnólogo por lo que conoce algunas palabras de Warao y Pemón, además cuando dice que los indígenas para decir "tierra" dicen "madre" para "madre" dicen "ternura" y para "ternura" entrega eso es una creencia indígena que la tierra es su madre y así con los otros, entonces eso es una marca textual que respalda mi idea sobre el etnólogo. Los interlocutores pueden ser miembros de su comunidad, el primer párrafo es él hablando, el segundo es una persona de su comunidad, y el tercero otra persona de su comunidad y los miembros de su comunidad según lo que dicen se creen mejores que los indígenas porque los indígenas no saben lo que significa una u otra palabra, y son cercanos a él por pertenecer todos a una misma comunidad. El locutor habla de los Pemones y Waraos para ponerlos de ejemplo de que ellos no son brutos y por eso es que el locutor pone esas frases de los indígenas para decirles a los de su comunidad que el idioma de los indígenas ^{es} rico en sentido por ese idioma tan poético. El organiza el texto de una forma que parezca una conversación por que el argumenta algo y los otros tratan de decirles que no es así. El locutor se expresa en este texto de una forma que cautiva al público y a la vez está diciendo algo muy cierto para que todo el que crea que los indígenas son unos salvajes se den cuenta que no es así y hacerles cambiar su perspectiva o punto de vista, este texto además despierta sentimientos y razón de una forma que es muy poética. Este texto pertenece al género literario porque es crítico y poético a la vez porque dice su punto de vista frente a si los indígenas son salvajes o no y en su caso dice que no. Gustavo Pereira se sitúa en el siglo XX a XXI porque no fue hasta hace poco ~~que~~ empezaron a estudiar las culturas, y el autor en su texto trata de la discriminación frente a los indígenas porque es absurdo porque tiene su forma de ver el mundo. Yo creo que el locutor en el texto trata de enviar un mensaje a toda esa gente que juzga a los indígenas sin ni siquiera saber algo de ellos y eso es una problemática de toda Latinoamérica y hacerlos cambiar de perspectiva frente a este tema. Yo creo que existe una dominación emocional porque llamar a alguien salvaje no es que le suba mucho el ánimo y creo que el mundo necesita un cambio radical frente a las posturas de algunas cosas. *¿Cómo cuáles?*

→ Es de dominarlo, oprimirlo, reducirlo.

Por

SEBASTIÁN CUELLAR LÓPEZ

Taller 6. Est. 6

Junio 10/17

Manuela Fernández

ANALISIS

TEXTO SOBRE SALVAJES

El locutor es una persona que ha estudiado sobre el lenguaje de los Pemones y de los Warao y que probablemente es un etnólogo o un antropólogo, y nos podemos dar cuenta de esto porque pudo haber ido a Venezuela a estudiar y analizar ambas culturas pero más que todo su lenguaje. El debió haber vivido buenas experiencias con las culturas ya en el texto dice lo maravillosas que son esas culturas tienen un lenguaje muy metafórico y hermoso y después trata de hacer caer en cuenta a los interlocutores que no son salvajes, él tenía una idea eurocentrista pero después cuando conoció a las culturas se dio cuenta de que ellas tenían tanta razón como las otras personas y que su forma de ver el mundo era más fascinante que la nuestra y de esta manera él pudo comprender y apreciar las metáforas que había en su lenguaje.

El locutor le está hablando a un grupo de personas que tienen una idea eurocentrista la cual el locutor quiere cambiar con esto que se está diciendo. Ellos tienen una relación cercana con el locutor ya que en un momento dice " las buenas gentes que somos" y eso está en plural y él no podría hablar sobre ellos si no los conociera.

El locutor está hablando sobre los Pemones y los Warao y sobre la forma en la que estas culturas ven el mundo y de las metáforas que usan al hablar.

PEMONES

EXPRESION INDIGENA	TRADUCCION AL ESPAÑOL	SENTIDO
Chirike- yeetakuu	Roció	Saliva de las estrellas
Enu- parapue	Lágrimas	Guarapo de los ojos
Yewan- enapue	Corazón	Silla del vientre

WARAO

EXPRESION INIGENA	TRADUCCION AL ESPAÑOL	SENTIDO
Mejokoki	Alma	El sol del pecho
Ma- jokaraisa	Amigo	Mi otro corazón
Emanikitone	Perdonar	Olvidar

En la última parte el locutor está hablando irónicamente ya que probablemente los conoció realmente y se pudo dar cuenta de que en realidad no son salvajes, en el texto hay dos perspectivas que los indígenas son salvajes o que no lo son, la perspectiva del locutor es la segunda. La perspectiva de los interlocutores es la primera ya que ellos no conocen a las culturas y en el texto dice " las buenas gentes que somos les llamamos salvajes" lo que demuestra que ellos piensan que son salvajes.

El propósito que tiene el locutor al decirles esto a los interlocutores es que cambien su manera euro centrista de pensar y que se den cuenta de que en realidad no son salvajes.

El locutor traduce las expresiones para que se den cuenta de la forma tan metafórica y hermosa en la que estas personas ven el mundo.

El locutor organiza el texto de manera que primero diga la manera hermosa en la que las culturas ven el mundo para que los interlocutores no miren a las culturas como gente salvaje, después, comienza con la ironía y sigue con las palabras y sus significados para cambiar el punto de vista de los interlocutores, finalmente les quita la razón tratando de cambiar su punto de vista. El locutor se expresa en un texto poético ya que el texto es más sentimental y lo que él quiere es avivar los sentimientos de los interlocutores y hacerlos caer en cuenta de que de que tienen un pensamiento erróneo sobre las culturas. Este texto despierta más los sentimientos ya que habla

mucho sobre las metáforas que usan los indígenas al hablar y lo hacen apropiado, para que las personas entren en razón y se den cuenta de que los indígenas no son salvajes.

Este texto es literario ya que es un poema.

El texto está posicionado unos años atrás ya que en él se menciona "los Pemones de la Gran Sabana" y si fuera en la época de conquista esta tierra no se llamaría así. Esto se relaciona con la época de conquista y la colonización porque en ese tiempo también se discriminaba a los indígenas sin razón alguna. El autor muestra una ideología dominante y la discriminación cuando dice "los muy tontos" y "les llamamos salvajes". La discriminación es una problemática en Latinoamérica. El locutor quiere lograr cambiar la forma en la que los lectores ven a los Pemones y Warao. Yo estoy de acuerdo con la ironía que usa el locutor ya que con ella cambia la perspectiva de la gente. Yo creo que la discriminación usada en el texto es incorrecta ya que los discriminan y no se toman el tiempo de apreciar y conocer a las culturas como en realidad son y no como la gente piensa que son por ideas euro centristas. Yo considero que si se requiere un cambio en el mundo sobre la manera de ver a las culturas, ya que son subestimados.

Junio 10/17

Manuela Fernández

ANALISIS

TEXTO SOBRE SALVAJES

El locutor es una persona que ha estudiado sobre el lenguaje de los Pemones y de los Warao y ^{es} que probablemente ^{es} un etnólogo o un antropólogo, y nos podemos dar cuenta de esto porque pudo haber ido a Venezuela a estudiar y analizar ambas culturas, pero más que todo su lenguaje. El debió haber vivido buenas experiencias con las culturas ya en el texto dice lo maravillosas que son esas culturas, tienen un lenguaje muy metafórico y hermoso, ^{El locutor} después trata de hacer caer en cuenta a los interlocutores que no son salvajes, ^{los indígenas} él tenía una idea euro centrista pero después ^{de conocer} cuando conoció a las culturas se dio cuenta de que ellas ^{tienen} tenían tanta razón como las otras personas y que su forma de ver el mundo ^{es} era más fascinante que la nuestra y de esta manera él pudo comprender y apreciar las metáforas que había en su lenguaje.

El locutor le está hablando a un grupo de personas que deben querer conocer sobre los Pemones y Warao, especialmente sobre su lenguaje, ellos tienen una idea euro centrista la cual el locutor quiere cambiar con esto que ^{se} está diciendo. Ellos tienen una relación cercana con el locutor ya que en un momento dice "las buenas gentes que somos" y eso está en plural y él no podría hablar sobre ellos si no los conociera. ^(La relación que hay entre ellos es laboral, y se puede suponer que el locutor y los interlocutores son etnólogos y que) el locutor hizo una investigación que estaba presentado a los interlocutores puesto que les gustaría saber más para enriquecer su conocimiento, otra prueba de que son cercanos es que probablemente el locutor no le estaría contando su opinión a unos completos extraños ya que no conoce su punto de vista y no sabe cómo podría reaccionar ^(y además no trataría de cambiar el punto de vista a unos completos extraños y no sabría ni siquiera que perspectiva tienen ni lo que piensan de las culturas.)

El locutor está hablando sobre los Pemone^s y los Warao y sobre la forma en la que estas culturas ven el mundo. También está hablando sobre su opinión acerca de las culturas y de las metáforas que usan al hablar.

In su discurso son cercanos también porque no los ataca directamente, hace una ironía, son distantes en lo que piensan sobre los indígenas.

no se sabe si quieren, pero si escuchan al locutor.

No los interlocutores.

Repetido.

PEMONES

EXPRESION INDIGENA	TRADUCCION AL ESPAÑOL	SENTIDO
Chirike- yeetakuu	Roció	Saliva de las estrellas
Enu- parapue	Lágrimas	Guarapo de los ojos
Yewan- enapue	Corazón	semilla Silla del vientre

WARAO

EXPRESION INIGENA	TRADUCCION AL ESPAÑOL	SENTIDO
Mejokoki	Alma	El sol del pecho
Ma- jokaraisa	Amigo	Mi otro corazón
Emanikitone	Perdonar	Olvidar

En la última parte el locutor está hablando irónicamente ya que probablemente los conoció realmente y se pudo dar cuenta de que en realidad no son salvajes, en el texto hay dos perspectivas: que los indígenas son salvajes o que no lo son, la perspectiva del locutor es la segunda. La perspectiva de los interlocutores es la primera ya que ellos no conocen a las culturas y en el texto dice " las buenas gentes que somos les llamamos salvajes" lo que demuestra que ellos piensan que son salvajes.

El propósito que tiene el locutor al decirles esto a los interlocutores es que cambien su manera euro centrista de pensar y que se den cuenta de que en realidad no son salvajes.

eurocentrista

los indígenas

a los indígenas

El locutor traduce las expresiones para que se den cuenta de la forma tan metafórica y hermosa en la que estas personas ven el mundo.

El locutor organiza el texto de manera que primero diga la manera hermosa en la que las culturas ven el mundo para que los interlocutores no miren a las culturas como gente salvaje; después, comienza con la ironía y sigue con las palabras y sus significados ^{indígenas} para cambiar el punto de vista de los interlocutores, finalmente les quita la razón ^{para} tratando de cambiar su punto de vista. El locutor se expresa en un texto poético ya que el texto es más sentimental y lo que él quiere es avivar los sentimientos de los interlocutores y hacerlos caer en cuenta de que de que tienen un pensamiento erróneo sobre las culturas. Este texto despierta más los sentimientos ya que habla mucho sobre las metáforas que usan los indígenas al hablar y lo hacen ~~apropósito~~, para que las personas entren en razón y se den cuenta de que los indígenas no son salvajes.

Este texto es literario ya que es un poema.

El texto está posicionado unos años atrás ya que en él se menciona "los Pemones de la Gran Sabana" y si fuera en la época de conquista esta tierra no se llamaría así. Esto se relaciona con la época de conquista y la colonización porque en ese tiempo también se discriminaba a los indígenas sin razón alguna. El autor muestra una ideología dominante y la discriminación cuando dice "los muy tontos" y "les llamamos salvajes". La discriminación es una problemática en Latinoamérica. El locutor quiere lograr cambiar la forma en la que los lectores ven a los Pemones y Warao. Yo estoy de acuerdo con la ironía que usa el locutor ya que con ella cambia la perspectiva de la gente. Yo creo que la discriminación usada en el texto es incorrecta ya que los discriminan y no se toman el tiempo de apreciar y conocer a las culturas como en realidad son y no como la gente piensa que son por ideas euro centristas. Yo considero que si se requiere un cambio en el mundo sobre la manera de ver a las culturas, ya que son subestimados.

→ Sería posterior a la Conquista

→ ¿Respecto a qué?

→ y a todas las culturas

Muy buen análisis. Haz las correcciones.

Anexo 4: Transcripción y contraste de producciones escritas de estudiantes al inicio y al final de la investigación

4. 1. Inicio de la investigación: Lectura crítica del texto *Por un país al alcance de los niños* de Gabriel García Márquez

Categorías de análisis	Preguntas	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6
Locutor. Imagen de sí. Perspectiva.	¿Quién está hablando? ¿Qué conocimientos, ideas, valoraciones revela el que habla? ¿Qué imagen construye de sí?	“El locutor del texto es un historiador que sabe sobre la historia de Colombia, que la entiende y que sabe sobre las vicisitudes que sufrió y la injusticia que enfrentó. Construye una imagen de colombiano, de una persona que apoya a los nativos”.	“Para mí el señor que está hablando es un señor que sabe mucho de la época en que Colón descubrió América. Es un historiador pues revela [refiere] muchas cosas como el oro, y [para los indígenas] las piedras preciosas no tenían valor de intercambio, solo cosmológico” “El locutor es un colombiano, por eso exalta tanto a los indígenas”.	“El que está hablando es una persona que estudia sobre la historia de la conquista de América. De pronto un antropólogo. Revela la riqueza de la cultura que se perdió a la llegada de los españoles. La imagen que construye de sí es de una persona que ha estudiado muy bien de este tema: ciencia, educación y desarrollo”.	“Habla un colombiano, está o estuvo vivo hace unos años, conoce la historia, es mayor por las expresiones que usa y por el nombre “Por un país al alcance de los niños”. Si fuera niño diría algo diferente. La imagen que construye de sí es de alguien que conoce muy bien lo que pasó en la historia de la conquista y lo que pasó en Colombia”.	“El que está hablando es un crítico y/o pensador colombiano...” “quiere hacerse ver como alguien que conoce a Colombia y lo ve como un país multicultural y lleno de riquezas”.	“El que habla es un colombiano que conoce mucho sobre la colonización, Cristóbal Colón y la historia de Colombia, y esa persona se muestra interesada por el tema y construye una imagen como una persona que conoce muchas cosas...”.
Interlocutor. Imagen. Perspectiva sobre el Tercero.	¿A quiénes se dirige el que habla? ¿Qué deben conocer, reflexionar, atender, etc. para ser los interlocutores de ese texto? ¿Qué imagen construye de los interlocutores?	“El locutor se dirige a una comunidad de personas que les interesa saber sobre ¿ello? Deben tener un conocimiento sobre la historia de Colombia. La imagen del interlocutor es de una persona que sabe sobre el tópico”.	“A una persona que quiere saber un poco más de la historia de Colombia. La imagen que hay de los interlocutores es que son unas personas que se nota que saben algo de Colombia”.	“Yo creo que el interlocutor es un latinoamericano que también sabe sobre el tema. De pronto estudie o estudió lo mismo que el locutor y esté en una conversación con éste y esté interesado en el tema... la colonización de América. La imagen de los interlocutores es la manera que hablan entre sí y su	“Se dirige a un público abierto, pero creo que a los colombianos. Debemos tener conocimiento de lo que pasó para entender el texto”.	“Puede ser otro crítico o un lector de su crítica o alguien interesado en saber de Colombia, o mejor dicho, un colombiano”.	“se dirige a unas personas colombianas interesadas en la colonización y la historia de Colombia que quieren aprender sobre el tema. Ellos deben conocer un poco sobre eso para lograr entenderlo y el vocabulario extraño o diferente que se utiliza. Se muestran como unas personas atentas y con ganas de aprender más sobre la colonización”. “...pensaría que ellos son latinos o colombianos porque están interesados en el tema”.

				vocabulario que es tan complejo en el tema... Interlocutores son racistas con los indígenas”.			
Tema / Tercero.	¿De qué y de quiénes habla?	“Locutor habla de la historia de Colombia, de los nativos, quiénes eran, qué conocimiento tenían. También habla de los españoles y negros y cómo llegaron a Colombia”.	“Él habla de los españoles e indígenas”.	“El locutor habla de cómo era Colombia antes de la llegada de los españoles y cómo surgió la cultura hasta ahora”.	“Habla de Colombia hace muchos años. Pero en sí habla de los españoles... También habla de los indios.	“El locutor habla sobre los españoles, los negros e indígenas”.	“De la colonización, los españoles y de las comunidades indígenas que habitan en Colombia. Los presenta como personas buenas y amables”.
Imagen	(Del Locutor sobre su Interlocutor)	No aplica.	No aplica.	No aplica.	No aplica.	No aplica.	No aplica.
	(Del Locutor sobre los Terceros) ¿Cómo los presenta? [aquellos de quienes habla]	“A los nativos los presenta como un pueblo afectado por el creciente poder español. A los españoles los presenta como los invasores del territorio de Colombia y como personas avaras, injustas y que arrebatan la vida de un continente; y a los negros como esclavos que sirven a los españoles; personas que trajeron costumbres y bailes vistos con malos ojos”. “Tiene una idea sobre quiénes son los villanos y quiénes los buenos, valorando a los españoles como avaros y presentando a los nativos como buenas personas”.	“De los indígenas él habla de sus pertenencias, de su cultura, también de su cosmología, sus riquezas y demás. De los españoles habla como unas personas nada más interesadas en el oro”.	“Él habla de los españoles y cómo arrasaron contra la cultura y buscaron en ella con ojos de oriente [Occidente]”.	“A los españoles los presenta como personas un poco rudas y mandonas... Habla de los españoles como personas [para quienes] lo importante eran las piedras preciosas y el oro... También habla de los indios. Los presenta como personas con identidades bien definidas, como personas maduras que tenían muchos dones artísticos... El que habla presenta a los españoles como personas que tenían un solo dios, varias posiciones políticas...”.	“Presenta a los españoles como unos interesados, crueles, sometedores, discriminadores y portadores de enfermedades. Él construye una imagen mala, como sometedores, sanguinarios...” “Los negros, desde el punto de vista español eran desalmados y carecían de espíritu y los concebían como animales. Los indios eran una cultura autosuficiente, con su propia religión y cosmología”.	“La imagen que construye de ellos [los indígenas] es como unas personas que saben trabajar en equipo y que saben vivir en armonía... Los españoles eran despiadados y crueles con los indios porque les quitaron toda su cultura”.
	¿A favor de quiénes se muestra el que habla? ¿Qué exalta de ellos? ¿A quiénes critica? ¿En qué	“A favor de nativos. Él exalta su buena ciencia, su desarrollada cosmología y haber descubierto el placer de vivir como hermanos. Él critica a los españoles por quitar todo ese progreso solo por la riqueza y el poder en expresiones como “los	“A favor de los españoles. Él exalta que son una raza muy buena y que fue lo mejor para Colombia. Él critica a los indígenas porque él creía que fueron tontos”.	“El locutor está a favor de los indígenas y negros porque a los españoles los muestra como racistas: “discriminación racial y violencia larvada, bajo el manto del	“Se muestra más a favor de los indios y esclavos porque cuenta lo que les pasó en una forma realista sin ser positiva. En cambio, a los españoles sí los cuenta [presenta] de una manera más negativa... Se muestra a favor de los	“El locutor se muestra a favor de los negros e indígenas porque no tenían tanta tecnología como los españoles. Critica la crueldad española y su interés. Exalta la autosuficiencia indígena y su simpleza”.	“Se muestra a favor de los indios porque él dice que su madurez creativa se había propuesto incorporar el arte a la vida cotidiana que tal vez sea el destino superior de las artes. Él critica de los españoles que ellos llegaron a quitarles toda la cultura a los indios para colonizarlos.

	expresiones te- basas?	españoles los vieron con ojos de occidente: oro y piedras preciosas de sobra para dejar sin oficio a los alquimistas y empedrar el cielo con doblones de a cuatro”.		Santo Oficio”.	indios y negros...”		Exalta de los indios que eran muy buenos organizándose sin necesidad de una voz superior: “No tenían una noción de Estado, ni unidad política entre ellas, pero habían descubierto el prodigio político de vivir como hermanos en las diferencias”.
	(Entre Terceros: español- negro- indígena) ¿Cómo vieron los españoles a los indígenas y negros? ¿Cómo vieron los indígenas y los negros a los españoles?	“Los españoles vieron a los negros como personas sin alma, sin derechos, como una raza inferior y que solo después de cuatro generaciones blancas su sangre se purificaría. A los nativos los ven como los esclavos negros, pero con unos pocos beneficios, simplemente los descalificaban de cualquier mando y gobierno y otros oficios públicos y estudiar”.	“Españoles pensaron de los indígenas como una raza diferente, que es muy tonta porque no aprecian el oro como ellos [los españoles]”.	“Los españoles fueron muy racistas con los indígenas y negros y los vieron impuros. No veo ninguna expresión que muestre cómo ven [indígenas y negros] a los españoles”.	“Los españoles vieron a los indígenas como animales y esclavos. Los veían como algo un poco inservible o pues que solo servían a los españoles. Los españoles vieron a los negros como esclavos, que solo hacían trabajo duro”.	“Los españoles vieron a los negros como desalmados y animales y no podían ir al cielo hasta que su sangre fuera decantada por 4 generaciones de blancos. A los indígenas los veían como un botín por sus piedras preciosas, su cosmología. Los indígenas veían a los españoles como cruels, sanguinarios, interesados por querer tantas riquezas”.	“Los españoles vieron a los negros e indígenas como unas personas que no sabían nada y no hacían nada y que solo servían para hacer trabajo como esclavos. Los indios vieron a los españoles como unas personas que los estaban tomando como esclavos y que les estaban quitando su cultura y sus tradiciones”.
Relaci- ones jerárq- uicas.	¿El que habla atrae o aleja a sus interlocutores ? ¿Cómo lo sabes?	No responde.	No responde.	No responde.	Lo presenta [al interlocutor] como alguien cercano.	No responde.	“presenta a los interlocutores como lejanos porque en el texto no se muestra evidencia de que los conozca”.
Propó- sito	¿Qué propósito tiene el que habla al presentar su discurso de la manera como lo hace? ¿Qué quiere lograr en su interlocutor?	“Él quiere expresar la injusticia y el maltrato que nosotros tuvimos, de todo lo que sufrimos y quiere así lograr una mayor comprensión y valoración hacia los nativos. Quiere que [el interlocutor] se sienta orgulloso de su raza, de su etnia, que valore su cultura”.	“Él hace su discurso como algo inspirador y así... Quiere lograr que la gente lea ese texto”.	“Lo que quiere lograr es una conversación que enriquezca el tema de la conquista”.	“Hacernos saber lo que ocurrió y narrar la historia. Quiere dejar claro lo ocurrido”.	“Su propósito es contar lo que pasó durante y después de la Colonia... le quiere hacer saber al interlocutor que antes de los españoles, eran autosuficientes y con un sistema organizado”	“Informar más a la gente sobre eso”.

Género o discursivo	¿A qué género discursivo pertenece este texto?	No responde.	No responde.	No responde.	No responde.	No responde.	No responde.
----------------------------	--	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

4. 2. Final de la investigación: Lectura crítica del texto *Sobre salvajes* de Gustavo Pereira

Categoría de análisis	Preguntas	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6
Locutor. Imagen de sí.	¿Quién habla? ¿Qué conocimientos tiene? ¿Qué experiencia ha vivido con aquellos de quienes habla? ¿Qué imagen o idea construye de sí mismo?	“Conoce a fondo las culturas. Las creía salvajes pero al conocerlas no piensa lo mismo”.	“El locutor es alguien que conoce estas dos culturas indígenas muy bien y las estudia. Él construye una imagen de sí mismo como una buena persona que los respeta [a los indígenas] y admira y no los considera salvajes”.	“Es un sujeto que ha hecho una investigación de las culturas... su lenguaje, su cultura y ubicación geográfica... Sabe acerca de la cultura y se encariñó para defenderlas. La imagen que construye de sí es de alguien... que se separó de sus “conocidos” y le cayeron bien los indígenas, pero... hace este discurso irónicamente para no lastimar al resto y no quedar mal”.	“El sujeto que habla se postula del lado de los indígenas. Tiene una idea clara sobre su lengua y su cultura. Construye una imagen de etnólogo o antropólogo”.	“Para mí el locutor es una persona que puede ser un etnólogo por lo que conoce algunas palabras de Warao y Pemón, además cuando dice que los indígenas para decir tierra dicen madre para madre dicen ternura y para ternura entrega, eso es una creencia indígena que la tierra es su madre y así con los otros, entonces eso es una marca textual que respalda mi idea sobre el etnólogo”.	“El locutor es una persona que ha estudiado sobre el lenguaje de los Pemones y de los Warao y que probablemente es un etnólogo o un antropólogo, y nos podemos dar cuenta de esto porque pudo haber ido a Venezuela a estudiar y analizar ambas culturas pero más que todo su lenguaje”.
Interlocutor. Imagen.	¿A quiénes habla el locutor? ¿Qué relación tienen con el locutor? ¿Qué imagen o idea construye de ellos?	“El locutor le habla a su comunidad. Su comunidad había creado una imagen de ser la buena gente después de la distribución de los territorios y [ve a] los pemones y waraos como los salvajes”. “...también la muestra	“le habla a sus amigos que fueron con él porque él dice como “nosotros, amigos, le decimos salvajes a los indígenas”. Lo que tienen en relación es que se creen unas buenas gentes, que son de la misma	“Buena gente” [a la] que no le importa los indígenas. El locutor habla a sus conocidos a manera de código para que se den cuenta por sí mismos que su ideología está mal. El locutor presenta a los interlocutores como amigos en un tiempo pasado y ahora no	Habla a personas con pensamiento eurocéntrico: “Los muy tontos no saben lo que dicen”.	“Los interlocutores pueden ser miembros de su comunidad... se creen mejores que los indígenas porque los indígenas no saben lo que significa una u otra palabra”.	“El locutor le está hablando a un grupo de personas que deben querer conocer sobre los Pemones y Warao, especialmente sobre su lenguaje, ellos tienen una idea eurocentrista la cual el locutor quiere cambiar con esto que está diciendo”.

		como una cultura obstinada y arrogante”.	cultura. “La imagen que el locutor da de ellos se creen buenas gentes”.	tanto... Están contra los indígenas, se creen superiores a ellos”.			
Temas y Tercero	¿De qué y de quiénes habla el locutor?	“habla sobre diferentes tópicos relacionados con la discriminación de culturas...” “El locutor también habla sobre los pemones y los Waraos, su cosmovisión e ideales... sus diferentes características, cómo ven su alrededor y cómo lo aprecian, y su visión hacia el mundo también habla de donde se ubicaban. El locutor habla de su comunidad cómo se ven a sí mismos y cómo juzgan a los otros por su forma de vestir y hablar”.	“Lo que habla el locutor es de dos culturas que son los waraos y los pemones y de cómo ellos tienen palabras para describir a sus amigos, familia, madre, sol, etc.”.	“El locutor habla de los indígenas al principio, de las palabras hermosas con que ellos han nombrado cosas importantes... Habla con un nosotros y se refiere a los que están contra los indígenas...”	“El locutor presenta a dos culturas: los pemones y los waraos. Explica palabras en su lengua y las traduce al castellano”.	El locutor habla de los Pemones y Waraos para ponerlos de ejemplo de que ellos no son brutos y por eso es que el locutor pone esas frases de los indígenas para decirles a los de su comunidad que el idioma de los indígenas es rico en sentido por ese idioma tan poético.	“El locutor está hablando sobre los Pemones y los Waraos y sobre la forma en la que estas culturas ven el mundo y de las metáforas que usan al hablar”.
Perspectivas	(Del Locutor e Interlocutor sobre el Tercero) ¿Qué posturas o perspectivas presenta el que habla sobre los indígenas? ¿Quiénes están de acuerdo con cada postura o perspectiva? ¿En qué expresiones se evidencia?	“El locutor muestra a los pemones y waraos como una cultura con una cosmovisión muy amplia y una cultura consiente de lo que pasa a su alrededor”. “El locutor muestra dos perspectivas: la de los indígenas siendo salvajes y la otra de que ellos no lo son. El locutor está de acuerdo con la segunda perspectiva de los	“el locutor habla de que los indígenas son buenas gentes. En el último párrafo [estrofa] dice “les llamamos salvajes como las buenas gentes que somos”. Habla de cómo ellos nombran el corazón, las madres y otras cosas y el sentido que le dan a esto.	“El locutor muestra la perspectiva de que los indígenas son buena gente y los “conocidos” no lo creen, no lo acompañan en su idea”.	“El locutor presenta una perspectiva muy cultural de aquellos de los que habla. Él relata pequeños ejemplos del idioma de las dos culturas indígenas, Pemones y Waraos. Considero que los que están de acuerdo con todo lo que el locutor dice son los interlocutores porque son los que a lo largo del texto se encuentran con la ironía”.	“...dice su punto de vista frente a si los indígenas son salvajes o no y en su caso dice que no”. “...los interlocutores tienen la misma idea: que los indígenas son salvajes”.	En el texto hay dos perspectivas: que los indígenas son salvajes y que no lo son, la perspectiva del locutor es la segunda. La perspectiva de los interlocutores es la primera ya que ellos no conocen a las culturas y en el texto dice “las buenas gentes que somos les llamamos salvajes” lo que demuestra que ellos piensan que son salvajes.

		indígenas no siendo salvajes. Esto lo muestra a través de expresiones como “la buena gente que somos les llamamos salvajes” y al poner primero las expresiones de los indígenas y luego como lo dicen mal”					
Relaciones de fuerza social	¿Los presenta como lejanos o cercanos en su discurso? [El locutor a sus interlocutores].	“El locutor tiene una buena relación con su comunidad, esto se puede evidenciar por la simple razón de que él esconde el cuestionamiento (en la ironía), pero en ideales y pensamientos no concuerdan ya que el locutor no piensa que los indígenas sean los salvajes”. “El locutor presenta a las culturas warao y pemones como cercanos a él y a su comunidad como lejana a él en algunos aspectos como sus ideales sobre otras culturas y su relación”	“Ellos están lejos porque van contra el locutor”.	“Yo creo que el locutor presenta a los interlocutores o “amigos” cercanos en un tiempo pasado y ahora no tanto”.	“Locutor los presenta como cercanos porque dice: “Las buenas gentes que somos les llamamos salvajes” Todo el tiempo habla en plural, incluyendo a las personas a las que les habla”.	Los interlocutores son cercanos a él por pertenecer todos a una misma comunidad y los interlocutores tienen la misma idea, que los indígenas son salvajes.	Ellos tienen una relación cercana con el locutor ya que en un momento dice “las buenas gentes que somos” y eso está en plural y él no podría hablar sobre ellos si no los conociera”.
Propósito	¿Qué quiere lograr el locutor en aquellos a los que habla? ¿Por qué les traduce las expresiones indígenas?	“El locutor quiere cuestionar a su comunidad por pensar eso [que pemones y waraos son salvajes]. “El locutor quiere que el interlocutor deje de pensar que ellos [pemones y waraos] son los salvajes a	“Para mí lo que está haciendo el locutor es una ironía para decirle a sus amigos que los indígenas no son salvajes sino que son tiernos o buenos”.	“Que ellos [interlocutores] se den cuenta que su ideología está mal”. “Quiere sacar a sus conocidos de esa burbuja de egocentridad y llevarlos a la realidad”. “los interlocutores con el tiempo se enterarán de sus acciones y la razón	“El locutor quiere lograr en las personas [a las] que les habla que entiendan que los que están equivocados son ellos, no “los muy tontos”, los indígenas”.	“...para que todo el que crea que los indígenas son unos salvajes se den cuenta que no es así y hacerles cambiar su perspectiva o punto de vista”	...que cambien su manera eurocéntrica de pensar y que se den cuenta de que en realidad los indígenas no son salvajes. Traduce las expresiones para que se den cuenta de la forma tan metafórica y hermosa en la que estas personas ven el mundo.

		través de su perspectiva y que abran los ojos y miren lo que son en realidad. Conozcan cómo los indígenas ven el mundo, cómo ven al otro y su conocimiento mostrando así que ellos son personas civilizadas y no salvajes”.		despertará en ellos”.			
Organización del texto.	¿De qué manera organiza su discurso para cumplir su propósito? ¿Qué dice primero, qué dice después, como termina su texto?	“él organiza el discurso de tal manera que el interlocutor vea un pedazo de los ideales, la cosmovisión de las culturas warao y pemones y así comprenda que son una cultura civilizada. Pero luego de decir todas esas maravillas el introduce la ironía en la cual dice que los waraos y los pemones son salvajes así el interlocutor va a la perspectiva del locutor y la apoya. Después él pone las diferentes expresiones de los waraos y los pemones con su significado y sentido, después él pone las diferentes frases que los de su comunidad dicen, y en realidad lo que dicen erróneamente”.	“Primero él organiza el texto diciendo las palabras de las dos culturas waraos y pemones después él les dice que los indígenas [son] salvajes para poder hacer su ironía”.	“el sujeto organiza su texto así: la traducción al principio y el comentario de egocentrismo al final. Yo creo que él quería hacer caer en cuenta sus conocidos que están mal”.	“El locutor organiza su discurso empezando con las culturas y después con lo que les quiere decir a los interlocutores. A lo largo del texto hay ironía”.	“El organiza el texto de una forma que parezca una conversación porque él argumenta algo contrario a lo que dicen los otros”. “...el primer párrafo [estrofa] es él hablando, el segundo también habla el locutor pero eso lo dijo otra persona la cual es miembro de su comunidad, y el tercero es idea de uno de la comunidad pero sigue hablando el locutor”.	El locutor organiza el texto de manera que primero diga la manera hermosa en la que las culturas ven el mundo, después comienza con la ironía y sigue con las palabras y sus significados para cambiar el punto de vista de los interlocutores, finalmente les quita la razón tratando de cambiar su punto de vista. “En la última parte el locutor está hablando irónicamente ya que probablemente conoció a los indígenas realmente y se pudo dar cuenta de que en realidad no son salvajes”.
Tipo de texto / Dimensión	¿Por qué el locutor se expresa en un texto	“en un texto poético la intención se ve más noble y es un texto	“Porque él quiere introducir a los indígenas para poder	Yo creo que el locutor se expresa en un texto poético porque uno	Considero que el locutor se expresa en un texto poético por la lengua	“El locutor se expresa en este texto de una forma que cautiva al público y	El locutor se expresa en un texto poético ya que el texto es más sentimental y

es del sujeto	poético? ¿Qué efecto tiene en su interlocutor esta manera de expresarse? ¿Este texto despierta más los sentimientos o la razón? ¿Por qué?	menos cuestionario y menos grotesco y lo hace ver como un texto más sentimental Yo creo que lo afecta de una manera negativa porque muestra a su cultura como una cultura que no puede soportar ver a otra cultura comparable a la de ellos y además muestra que ellos no son capaces de aceptar la realidad de una manera directa”. “este texto tiene más expresiones emotivas que racionales”.	introducir sus palabras. Y porque es un poema poético”. “El efecto que tienen los interlocutores es como él dice que él y los interlocutores son buenos pues él dice eso y se convierte en verdad. La razón por que el tiende a decir todo lo malo de ellos y se pone a sí mismo como bueno. El efecto que sea un poema poético es que si fuera otro no sería con la misma intención modo del texto.	puede expresarse sin realmente ser explícito. Yo creería que al principio los interlocutores no caen en cuenta de estos símbolos, pero luego con el tiempo se enterarán de sus acciones y la razón despertará en ellos, y yo creo que el texto despierta más la razón porque es un texto que busca la lógica.	indígena, que al traducirla al español, da frases o palabras poéticas. El texto despierta sentimientos...”.	a la vez está diciendo algo muy cierto para que todo el que crea que los indígenas son unos salvajes se den cuenta que no es así y hacerles cambiar su perspectiva o punto de vista, este texto además despierta sentimientos y razón de una forma que es muy poética”.	lo que él quiere es avivar los sentimientos de los interlocutores y hacerlos caer en cuenta de que de que tienen un pensamiento erróneo sobre las culturas. Este texto despierta más los sentimientos ya que habla mucho sobre las metáforas que usan los indígenas al hablar y lo hace a propósito, para que las personas entren en razón y se den cuenta de que los indígenas no son salvajes.
Género discursivo	¿Este texto pertenece al género literario, periodístico, científico, publicitario? ¿Por qué?	“el texto pertenece al género literario. Porque en el género literario los textos son más poéticos, metafóricos e informales”	“El texto sobre salvajes es un texto literario porque él no está vendiendo o está diciendo algo científico”.	“El género discursivo de este texto es literario porque está escrito en forma de poema”	“Este texto pertenece al género literario por el párrafo [estrofa] del centro que dice: “Para decir tierra dicen madre, para decir madre dicen ternura y para decir ternura dicen entrega”. Es muy literario y poético”.	Este texto pertenece al género literario porque es crítico y poético a la vez porque dice su punto de vista frente a si los indígenas son salvajes o no y en su caso dice que no pero además también es literario porque la forma que acomoda el texto y que se expresa sobre un problema u otro.	Este texto es literario ya que es un poema.
Autor y contexto sociocultural	¿En qué tiempo y espacio sitúa el autor, Gustavo Pereira, lo que dice su texto? ¿Cómo se relaciona con lo	“El autor se sitúa en el siglo 21 pero lo que él habla está situado en tiempo después de la conquista cuando los territorios ya han sido	“Para mi está situado después de la llegada de colon porque él no habla de nada extraño o misterioso. Su	Yo diría que el poema se ubica en Latinoamérica y querría lograr que la comunidad no sea superficial al juzgar a las otras personas. La	“Gustavo Pereira, el autor del texto, se sitúa en el tiempo de la Colonia europea en América. El texto fue escrito en el 2007, pero	“Gustavo Pereira se sitúa en el siglo XX a XXI porque hasta hace poco empezaron a estudiar las culturas, y el autor en su texto trata de la	El texto está posicionado unos años atrás ya que en él se menciona “los Pemones de la Gran Sabana” y si fuera en la época de conquista esta

	ocurrido en la época de la Conquista y la Colonia? ¿Cómo muestra el autor en su texto la ideología dominante, la discriminación o el abuso del poder de un grupo humano sobre otro? ¿Se trata de una problemática presente en Latinoamérica? ¿Qué querrá lograr en sus lectores?	distribuidos. Se relaciona con lo ocurrido en la conquista porque en la conquista los españoles también se habían creído superiores o como las buenas gentes y los indígenas como los salvajes. Él lo muestra como algo malo, irracional y con una muy mala perspectiva del mundo”.	ideología es que los que no son de ahí están dominando a los indígenas o discriminando porque él les dice salvajes nada más por diferencia pero el único bueno es el locutor. La guerra que causa es la de dos bandos con el locutor y contra él”.	valoración que hago respecto a la ironía del autor es que considero muy inteligente al hacer el discurso sin lastimar directamente al interlocutor y a esa burbuja.	situado en el año 1492 aprox. Se relaciona con la Colonia porque los interlocutores tienen perspectiva eurocéntrica, se creen superiores. Lo que el locutor cuenta en el texto respecto al abuso y la ideología dominante, lo muestra en el último párrafo: “tienen tal confusión de sentimientos...”. Todo lo que se narra en el texto es muy común en Latinoamérica. Considero que lo que el locutor quiere lograr es mostrar [evidenciar] la superioridad que algunas personas creen tener, y desecharla”.	discriminación frente a los indígenas porque es absurdo porque tiene su forma de ver el mundo”.	tierra no se llamaría así. Esto se relaciona con la época de conquista y la colonización porque en ese tiempo también se discriminaba a los indígenas sin razón alguna. El autor muestra una ideología dominante y la discriminación cuando dice “los muy tontos” y “les llamamos salvajes”. La discriminación es una problemática en Latinoamérica. El locutor quiere lograr cambiar la forma en la que los lectores ven a los Pemonos y Warao”.
Postura crítica del estudiante	¿Qué valoraciones haces respecto a la ironía que el autor/locutor construye su texto? ¿Qué posición tomas sobre la dominación y discriminación cultural presente en el texto? ¿Consideras que se requiere un cambio de pensamiento en el mundo sobre la manera de valorar las diferentes culturas?	“Sí es un problema común en Latinoamérica porque muchos de nosotros juzgamos a los indígenas como raros o extraños. El locutor quiere lograr conciencia y sentido de pertenencia. Su ironía fue muy buena ya que logró hacer muy clara la intención pero muy escondida frente a lectores novatos e inexpertos que no ven más allá de la letra. Que es muy malo, que es de características de perspectivas cerradas, sesgada. Sí, porque en estos tiempos	“Mis valoraciones son buenas porque el locutor está diciéndole a los españoles que los indígenas son buenos por esto y esto. Mi posición que tomo contra la discriminación es mala porque no importa si él es diferente al otro, todos somos una cultura y es la del mundo”.	Yo creo que está mal la discriminación que hace al final porque no es correcto el juicio superficial a las otras personas. Yo creo que se necesita un cambio de pensamiento en el mundo sobre la manera de valorar las culturas	“Me parece que la ironía es muy importante en el texto porque de esa manera se desarrolla y se basa lo mencionado. Trae una enseñanza muy bonita. Tomo partido por no discriminación y no dominación. Sí, el mundo debería tener mente abierta y no cerrarse a las diversas culturas y espacios que se pueden conocer”.	Yo creo que el locutor en el texto trata de enviar un mensaje a toda esa gente que juzga a los indígenas sin ni siquiera saber algo de ellos y eso es una problemática de toda Latinoamérica por eso quiere cambiar la perspectiva frente a este tema. Yo creo que existe una dominación emocional porque llamar a alguien salvaje no es que le suba mucho el ánimo porque se van a sentir oprimidos por sus palabras que los otros dicen y ellos no saben lo que significa y tenían cosas que los indígenas desconocían y creo que	Yo estoy de acuerdo con la ironía que usa el locutor ya que con ella cambia la perspectiva de la gente. Yo creo que la discriminación usada en el texto es incorrecta ya que los discriminan y no se toman el tiempo de apreciar y conocer a las culturas como en realidad son y no como la gente piensa que son por ideas eurocéntricas. Yo considero que se requiere un cambio en el mundo sobre la manera de ver a las culturas, ya que son subestimadas.

		juzgamos mucho a las culturas por su apariencia y su forma de vivir”.				el mundo necesita un cambio radical frente a las posturas de algunas cosas injustas para hacer de la tierra un mejor lugar.	
--	--	---	--	--	--	---	--