

APROXIMACIÓN AL ACD, UN CAMINO HACIA LA ARGUMENTACIÓN

JEISSON JAVIER PIANDA RODRÍGUEZ

ASESORA  
SONIA SALGADO ACEVEDO

MONOGRAFÍA PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y  
LENGUAS EXTRANJERAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
TRABAJO DE GRADO  
BOGOTÁ  
2019

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Dedicatoria**

*A mi denodada madre  
Cuya infinita benignidad diome vitualla y amor,  
Y su noble corazón  
Mostrome la esencia de la vida, de la risa, del dolor.*

## **Agradecimientos**

A quienes en mí vieron tanto de lo bueno.

A quienes en mí vieron siempre lo malo.

A quienes compartieron conmigo su optimismo y su pesimismo.

A las profesoras Lisbeth Carolina Rojas y Sonia Salgado Acevedo.

A mí, por tener el ahínco de levantarme cada día.

A ti, por leerme.

## Resumen Ejecutivo


*ACD, Un Camino Hacia La Argumentación* es una monografía resultado de un proceso investigativo realizado en el grado 1103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño cuyo objetivo principal es contribuir a las estrategias pedagógicas de fortalecimiento de la argumentación y la lectura crítica, a través del análisis de la incidencia del modelo teórico de Análisis Crítico de Discurso de Teun Van Dijk. Desarrollar la argumentación a través de la lectura crítica suele ser una situación limitada simplemente a los discursos académicos, y es por ello por lo que en esta investigación se procura generar una amplia variedad de experiencias discursivas tanto orales como escritas para propiciar la comprensión crítica de la realidad pasada y presente, al tiempo que se relaciona con el contexto propio y se busca el cuestionamiento, la investigación y a futuro un replanteamiento de este.

**Palabras clave:** Análisis crítico del discurso, argumentación, coherencia, cohesión, lectura crítica.

## Abstract

The monograph “*ACD, UN CAMINO HACIA LA ARGUMENTACIÓN*” is the result of a research process implemented in the course 1103 of Liceo Femenino Mercedes Nariño school. Its main objective is to contribute to the pedagogical strategies of argumentation and critical reading through the studies of Van Dijk’s Critical Discourse Analysis incidence. Developing argumentation through critical reading is usually restricted only to academical discourses. For that reason, in this research a wide variety of writing and speaking discursive experiences are generated to promote a critical understanding of past and present realities which is linked to every individual context and the search of changing, research and, in the future, the rethinking of it.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis, argumentation, coherence, cohesion, critical reading.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad de la Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 6</b>	

### 1. Información General


<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	APROXIMACIÓN AL ACD, UN CAMINO HACIA LA ARGUMENTACIÓN.
<b>Autor(es)</b>	Pianda Rodríguez, Jeisson Javier
<b>Director</b>	Salgado Acevedo, Sonia
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 96 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO, ARGUMENTACIÓN, COHERENCIA, COHESIÓN, LECTURA CRÍTICA


### 2. Descripción

Trabajo de grado que se propone evidenciar la incidencia de la aplicación del modelo teórico de Análisis Crítico de Discurso en el proceso de fortalecimiento de la competencia argumentativa en las estudiantes del grado 1103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para dicho propósito se planteó una propuesta de intervención pedagógica de tres momentos (sensibilización, desarrollo y aplicación) en relación con el reconocimiento y análisis de diferentes discursos y la producción de textos argumentativos orales y escritos. Cada uno de estos momentos propició una variedad de experiencias que permitieron a las estudiantes trabajar su perspectiva crítica frente a diferentes tipos de textos y relacionarla con su propio discurso para formularlo de forma más estructurada y con argumentos sólidos y coherentes.


### 3. Fuentes

- Alvarado, L. García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens, (2).*

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i></p>	<b>FORMATO</b>	
<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>		
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 6</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Benavides, Mayumi Okuda, &amp; Gómez-Restrepo, Carlos. (2005). <i>Métodos en investigación cualitativa: triangulación</i>. <i>Revista Colombiana de Psiquiatría</i>, 34(1), 118-124. Retrieved April 18, 2019, Recuperado de: <a href="http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S003474502005000100008&amp;lng=en&amp;tlng=es">http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S003474502005000100008&amp;lng=en&amp;tlng=es</a>.</li> <li>• Bonilla E, Rodríguez, P. (1997) <i>Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales</i>. Editorial Norma. Bogotá.</li> <li>• Cassany, D. (1996). <i>Describir el escribir</i>. Barcelona: Paidós Ibérica.</li> <li>• Cisterna, F. (2005). <i>Categorización Y Triangulación Como Procesos De Validación Del Conocimiento En Investigación Cualitativa</i>. Chillán.</li> <li>• Correa Medina, J. (1999). <i>Contextos cognitivos</i>. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación.</li> <li>• Diaz, A. (2013). <i>Guía para la elaboración de una secuencia didáctica</i>. Recuperado de <a href="https://docs.google.com/file/d/0B1fIBo0nFw4IUjlybWltZ3luMW8/edit?usp=sharing">https://docs.google.com/file/d/0B1fIBo0nFw4IUjlybWltZ3luMW8/edit?usp=sharing</a>.</li> <li>• LFMN (2016). <i>Proyecto Educativo Institucional Liceo Femenino Mercedes Nariño</i>. Bogotá: LFMN</li> <li>• MEN. (2015). <i>Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Derechos Básicos de Aprendizaje</i>. Recuperado de: <a href="http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057_recurso_DBA.pdf">http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057_recurso_DBA.pdf</a></li> </ul>		

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i></p>	<b>FORMATO</b>	
<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>		
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 6</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEN. (mayo, 2006). <i>Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Estándares básicos de competencias del lenguaje</i>. Recuperado de <a href="http://www.mineduacion.gov.co">mineduacion.gov.co</a>: <a href="http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf">http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf</a></li> <li>• Meneses, J. y Rodríguez, D (2008). <i>El cuestionario y la entrevista</i>. Universidad de Cataluña. Barcelona. FUOC. Recuperado de: <a href="https://www.google.com/uerca.cat%2FWI4L">https://www.google.com/uerca.cat%2FWI4L</a></li> <li>• Niño Rojas, V. (2011). <i>Metodología de la investigación</i>. Bogotá. Ediciones de la U.</li> <li>• Paula. <i>Escribir, leer y aprender en la universidad</i>. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005. Págs. 69-70</li> <li>• Perelman, C. (1989). <i>Tratado de la Argumentación</i>. 1er ed. Madrid: Gredos. Recuperado de: <a href="https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woa0s5NXpoTEFLUGc/edit">https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woa0s5NXpoTEFLUGc/edit</a></li> <li>• Plantin, C. (1998). <i>La argumentación</i>. Barcelona: Ariel.</li> <li>• Ramírez Bravo, R. (2016). <i>La competencia argumentativa oral: casos en escuelas rurales</i>. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.</li> <li>• Ramírez, R. (2010) <i>Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita</i>.</li> <li>• Rosales M. (2013) <i>Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual</i>. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.</li> <li>• Toulmin, S. (1958). <i>The uses of argument</i>. Cambridge: Cambridge University Press.</li> </ul>		




 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 6</b>	

- Toulmin, S. E., Rieke, R. D., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2nd ed.). New York London: Macmillan; Collier Macmillan Publishers.
- Triglia, A. (2008). *Las etapas del desarrollo de Piaget. Psicología y mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.net/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget>.
- Vallejos, Y. (200) *Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. Teoría Y Praxis Investigativa*. Bogotá. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3700944.pdf>
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología: Un enfoque multidisciplinario*. Gedisa editorial. Barcelona,
- Van Dijk, T. (2014). *Discurso y sociedad. Cincuenta años del discurso*. 9na ed. Barcelona. Pompeu. Recuperado de: [http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9\(1-2\)VanDijk.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9(1-2)VanDijk.pdf)
- Van Dijk, T. (2018). *El análisis crítico del discurso y el pensamiento social*. Athenea. Recuperado de: <http://atheneadigital.net/article/view/n1-van/22-pdf-es>

#### 4. Contenidos

En el primer capítulo del presente documento se presentó la caracterización de la población en donde se generó esta propuesta, la delimitación del problema, los resultados de la prueba diagnóstica aplicada y el planteamiento de la pregunta problema y los objetivos correspondientes. En el segundo capítulo se presentaron antecedentes del problema de investigación formulado y se establecieron los referentes teóricos que apoyaron esta investigación.

Posterior a lo mencionado, se describió en el tercer capítulo el tipo de investigación y el enfoque desde donde se abordó el respectivo análisis de datos y las fases metodológicas de la presente


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 5 de 6</b>	
<p>propuesta, a fin de presentar en el siguiente capítulo el diseño de la propuesta de intervención pedagógica y, desarrollar en el quinto capítulo los hallazgos y resultados de la investigación a los que se llegó una vez terminados los tres momentos de intervención.</p> <p>Finalmente, se presentaron los alcances de la investigación a modo de conclusiones y las recomendaciones acerca de la investigación, así como los soportes (anexos) que apoyan la investigación.</p>		

### 5. Metodología

Esta investigación está mediada por una metodología de tipo investigación acción con un enfoque cualitativo y un paradigma crítico social con una triangulación de resultados de una intervención pedagógica divididas en tres momentos, a partir de una problemática encontrada en las dinámicas de la clase de español del grado 1103. Dentro de los instrumentos de recolección se evidencian diarios de campo, encuestas, entrevistas, pruebas diagnósticas.

### 6. Conclusiones

- La competencia argumentativa se puede fortalecer a través de una propuesta pedagógica que involucre una aproximación al ACD, siempre y cuando este proceso se realice relacionando la triada del modelo teórico de Teun Van Dijk (*Discurso, cognición, sociedad*) ya que la información que se obtiene en el acercamiento analítico de estos se utiliza como insumo para la formulación de argumentos y opiniones frente a determinados temas.
- La aparición de una categoría emergente (contexto) permitió establecer que el modelo de Van Dijk bien puede ser abordado desde cualquiera de sus tres componentes de análisis y no se presentará ningún tipo de dificultad en tanto se manejen en conjunto, lo cual es una

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <small>Formación de Profesores</small>		<b>FORMATO</b>		
		<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>		
<b>Código: FOR020GIB</b>		<b>Versión: 01</b>		
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>		<b>Página 6 de 6</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ventaja a niveles didácticos y pedagógicos al momento de formular nuevas experiencias de la mano de esta teoría.</li> <li>• Como experiencia pedagógica el trabajo de ACD para la argumentación permitió a las estudiantes encontrarse con múltiples perspectivas de su contexto y su propio discurso. Se logró generar un ambiente de aprendizaje participativo, ameno, creativo, liderado por las mismas estudiantes y el despertar de su curiosidad frente al valor de los discursos.</li> </ul>				
<b>Elaborado por:</b>		Pianda Rodríguez, Jeisson Javier		
<b>Revisado por:</b>		Salgado Acevedo, Sonia		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>		06	06	2019

## TABLA DE CONTENIDO

<b>CAPITULO I. Problema de investigación .....</b>	<b>1</b>
1.1 Contextualización y delimitación del problema .....	1
1.2 Caracterización de las estudiantes .....	2
1.3 Prueba diagnóstica.....	4
1.4 Delimitación del problema .....	8
1.5 Pregunta problema.....	9
1.6 Objetivo general .....	9
1.7 Objetivos específicos.....	9
1.8 Justificación.....	10
<b>CAPITULO II: REFERENTE TEÓRICO.....</b>	<b>12</b>
2.1 Antecedentes.....	12
2.2 Referentes teóricos .....	16
2.2.1 Argumentación.....	16
2.2.2 Argumentación oral .....	18
2.2.3 Argumentación escrita .....	19
2.2.4 Coherencia y cohesión .....	21
2.2.5 Análisis crítico del discurso .....	21
Discurso .....	22
Componente cognitivo .....	24
Componente social.....	26
Componente discursivo.....	27
<b>CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>30</b>
3.1 Enfoque metodológico.....	30
<u>3.2</u> Unidad de análisis y matriz categorial .....	32

3.3 Población .....	35
3.4 Instrumentos de recolección. ....	36
3.4.1 Diarios de campo .....	36
3.4.2 Encuestas.....	36
3.4.3 Entrevistas.....	37
3.4.4 Prueba diagnóstica .....	37
3.4.5 Triangulación .....	37
3.4.5 Consideraciones éticas .....	38
<b>CAPITULO IV: Propuesta de intervención pedagógica .....</b>	<b>38</b>
4.1 Momento 1: Reconocimiento del discurso .....	39
4.2 Momento 2: Descomponiendo los discursos .....	41
4.3 Momento 3: Empoderadas del discurso.....	43
4.4 Cronograma .....	45
<b>CAPÍTULO V: Análisis de la información .....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO VI: Conclusiones y Recomendaciones .....</b>	<b>67</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>70</b>

### LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matriz categorial .....	34
Tabla 2. Cronograma de actividades .....	46
Tabla 3. Categorías de análisis .....	47

### LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Primeros resultados de desempeño en pruebas diagnósticas .....	66
Gráfica 2. Últimos resultados de desempeño. ....	66

**LISTA DE ILUSTRACIONES**

Imagen 1. Fragmento de actividad Sesión 3 .....	51
Imagen 2. Fragmento de Análisis de canción .....	54
Imagen 3. Fragmento de Análisis de canción 2 .....	55
Imagen 4. Fragmento de análisis de discurso 01 .....	57
Imagen 5. Fragmento de análisis de discurso 02.....	57
Imagen 6. Fragmento de análisis de discurso 03.....	58
Imagen 7. Fragmento de análisis de discurso 04.....	61
Imagen 8. Fragmento de análisis de artículo periodístico 01 .....	62
Imagen 9. Fragmento de análisis de artículo periodístico 02.....	63
Imagen 10. Videos de estudiantes .....	64

## **CAPITULO I. Problema de investigación**

### **1.1 Contextualización y delimitación del problema**

La propuesta pedagógica “ACD, Un Camino Hacia La Argumentación”, fue aplicada desde el primer semestre del año 2018 en el I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en la Avenida Caracas No. 23-24 Sur del barrio San José en la localidad de Rafael Uribe Uribe, en Bogotá. Esta institución educativa fue fundada en 1916 por el párroco de las Cruces Diego Garzón y adscrita al Distrito en el año 2002, desde entonces se ofrecen los niveles de educación básica primaria, básica secundaria, y media.

Así mismo, la institución plantea dentro de su Proyecto Educativo Institucional una misión enfocada a la formación integral de una mujer reflexiva y autónoma con unos valores que generen una construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos y que garanticen el disfrute de una vida plena. Adicional a esto, la institución se propone como visión para el año 2021, tener reconocimiento a nivel nacional por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas con el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento, el manejo de lenguas extranjeras inglés, francés y de las TIC; como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro.

En consideración de lo anterior, el Liceo Femenino propone un modelo pedagógico de tipo constructivista con un enfoque humanista que se ve reflejado en su plan de estudios, el cual (apoyado en los estándares básicos de aprendizaje) promueve la constante formación integral a través de diversas actividades institucionales que involucran desde proyectos para el

fortalecimiento de procesos de producción y comprensión textual (ESPALIBRO) hasta la implementación de TICS para la generación de ambientes de aprendizaje significativos.

## **1.2 Caracterización de las estudiantes**

Esta investigación realizó su implementación en el grado 1103 de la jornada tarde, el cual estaba conformado por 35 estudiantes entre los 15 y 16 años (solo una estudiante tenía 18 años y otra 14). Cada una de ellas realizó una encuesta individual (ver anexo 1) que permitió recopilar, en conjunto con diarios de campo de observaciones realizadas durante la clase de español (ver anexo 2) información acerca de su entorno familiar, sociocultural, de aspectos lingüísticos y cognitivos en la clase, entre otros datos. Esto con el fin de identificar y delimitar una posible problemática de investigación.

En primer lugar, la información concerniente a su entorno familiar evidenció que el 54% de las estudiantes vive en núcleos familiares comunes (padres juntos y hermanos), el 14% vive solo con su papá o su mamá y el porcentaje restante (12%) corresponde a estudiantes que viven solamente con tíos o abuelos (Ver anexo 3). En términos de relaciones familiares, el 98% de las estudiantes respondieron que tienen una buena relación con su familia y solo el 2% afirmó tener problemas familiares.

En segundo lugar, la información referida a aspectos socioculturales evidenció que el 70% de las estudiantes ocupan la mayor parte de su tiempo libre en actividades como chatear, ver televisión o usar internet o practicar algún deporte, y que disfrutan más actividades que tengan relación con lo audiovisual. El 30% restante de las estudiantes manifestó dedicar un espacio muy corto (1 hora aproximadamente) a ejercicios relacionados con lectura o escritura (Ver anexo 3).



Por otro lado, la convivencia en el aula que se registró a lo largo de las observaciones consignadas en los diarios de campo demostró que las estudiantes mantenían buenas relaciones entre sí, además de resolver los problemas acudiendo al diálogo y respaldarse entre ellas en situaciones como, por ejemplo, solicitudes a la profesora o actividades institucionales.

Los diarios de campo también arrojaron información acerca de procesos cognitivos que se desarrollaban cada clase y no se encontró algún tipo de deficiencia o alteración en aspectos como la concentración o memoria a corto plazo. Tampoco hubo evidencia de algún problema de ubicación espacial o de razonamiento lógico. No obstante, y en relación con los aspectos cognitivos lingüísticos (específicamente en la competencia oral); las participaciones en clase de las estudiantes tenían opiniones que resultaban en la mayoría de los casos poco coherentes o alejadas del tema principal que se estaba trabajando, aunque ninguna de ellas presentara algún tipo de dificultad para hablar a la profesora o comunicarse con sus compañeras acerca de otros temas. Las actividades enfocadas en la comprensión lectora, producción argumentativa o análisis de situaciones sociales o políticas en la mayoría de los casos no se argumentaban con solidez ni se relacionaban a profundidad con su contexto inmediato o con la situación planteada por la profesora.

A partir de lo anterior, se puede considerar la teoría de etapas del desarrollo Jean Piaget (2008) para ayudar a determinar el comportamiento actual de las estudiantes. La teoría establece que en el rango de edad de la adolescencia (14-17 años) se alcanza el punto más alto del desarrollo intelectual del ser humano. Según Piaget, los adolescentes dejan al margen los objetos y las experiencias reales (que son la base de las operaciones concretas) y, en cambio, deducen conclusiones a partir de conceptos abstractos. El adolescente también revisa y analiza sus

creencias para modificar su visión del mundo, puede construir muchas interpretaciones de una situación que observa, es decir, no tiene una sola respuesta, sino varias y formularse preguntas existenciales sumamente individuales, que los llevan a una reflexión constante y posteriormente, la conformación de su autoestima y auto concepto.

En este sentido, la propuesta de Jean Piaget permitió relacionar la edad de las estudiantes con su comportamiento actual frente a los procesos de abstracción, visión de mundo y las interpretaciones que realizaron en clase con los casos de argumentación oral registrados en los diarios de campo, y centrar la atención en las debilidades de las estudiantes, que se hicieron manifiestas a través del análisis poco detallado de las situaciones propuestas en aspectos como establecer la relación de entre argumentos e idea principal o brindar opiniones teniendo en cuenta los contextos, interlocutores y contextos del discurso. Lo anterior no se atribuía a un problema cognitivo sino a una carencia de actividades que fortalecieran su capacidad argumentativa. Esto se pudo confirmar con una entrevista realizada a la docente en la que resaltaba la necesidad de proponer en el aula estrategias para mejorar la argumentación y la producción de inferencias en los textos y discursos (ver anexo 4).

### **1.3 Prueba diagnóstica**

Por lo mencionado anteriormente, se procedió a diseñar y articular una prueba diagnóstica de argumentación escrita, comprensión y producción textual con el fin de analizar la capacidad de análisis de textos y la capacidad argumentativa escrita de las estudiantes, la cual estaba compuesta por siete preguntas (ver anexo 4) con una rúbrica de evaluación diseñada a partir de

los objetivos propuestos por los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje del Ministerio de educación nacional (Ver anexo 6).

El diseño de la prueba proponía el análisis de un pequeño texto científico adaptado del artículo: "*Cloning of macaque monkeys by somati cell nuclear transfer*". Este ejercicio diagnóstico se realizó en consideración de la propuesta de Goodman (1996) en la que se define la lectura como un proceso transaccional en el que el sujeto recibe la información del texto, la comprende y produce un nuevo texto a partir de inferencias, referencias y correferencias, que no es precisamente un escrito físico, sino el sentido del texto que está leyendo. Esta perspectiva de texto dual permite validar la coherencia del ejercicio diagnóstico, en tanto las respuestas del estudiante permitirán analizar desde sus niveles de lectura, hasta la producción de nuevo conocimiento argumentado desde lo que se leyó.

Así pues, la primera y segunda pregunta de la prueba buscaban hacer que las estudiantes identificaran el sentido global de texto e ideas principales respectivamente. La tercera y cuarta pregunta proponían que de manera implícita las estudiantes relacionaran intenciones, rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales del texto con sus conocimientos previos. La quinta pregunta buscaba evidenciar relaciones y comparaciones de ideas del texto con otros contenidos ideológicos, la sexta pregunta tenía como objetivo que las estudiantes identificaran y organizaran la información de la estructura explícita del texto a partir de tablas, diagramas o esquemas.

En cuanto a la producción textual, la séptima pregunta proponía la creación de un breve texto argumentativo a partir de un enunciado específico del texto. Esta sección diagnóstica se

apoya en Ferreiro y Teberosky (1979) los cuales plantean que “para acceder a una escritura - histórica e individualmente- no bastaría con poseer un lenguaje; sería preciso, además, cierto grado de reflexión sobre el lenguaje que permita tomar consciencia de algunas de sus propiedades fundamentales”. Esto permite valerse entonces del ejercicio de escritura como método para identificar las fortalezas y debilidades de las estudiantes en relación a su conocimiento de la lengua y la organización de esta para poder expresar sus opiniones frente a determinado texto.

Los resultados de la prueba diagnóstica determinaron que el 70% de las estudiantes presentaban dificultades en aspectos específicos de la comprensión textual determinados en la rúbrica como: reconocer las intenciones y elementos implícitos de quien produce el texto, relacionándolos con su sentido global (ver anexo 7). La prueba también reflejó un alto porcentaje de estudiantes con dificultades al momento de establecer una relación o comparación de ideas del texto con distintos contenidos ideológicos. Estos resultados pueden entonces relacionarse con la teoría de Goodman (1995) el cual propone que la capacidad de comprender un texto y acomodar los esquemas de este para producir un nuevo conocimiento están muy limitados por sus conocimientos conceptuales y vivenciales. Estos límites se manifiestan en las estudiantes debido a la ausencia de experiencias pedagógicas y recursos metodológicos que les permitieran acercarse de una forma más detallada a la interpretación de texto.

En la sección final de la prueba, enfocada a la realización de un texto donde se plantee una opinión argumentada acerca de un enunciado del texto principal, se obtuvo un porcentaje del 75% de estudiantes con debilidades al momento de organizar sus ideas, relacionarlas con el texto anterior, establecer opiniones claras y debidamente justificadas con argumentos coherentes y veraces (ver Anexo 7). Se encontraron además problemas de coherencia, cohesión, errores de

ortografía y un vocabulario poco elaborado en el 59% de la población. El porcentaje de textos que cumplían con los indicadores de la rúbrica de evaluación fue del 15% de las estudiantes.

A los resultados de esta última sección de la prueba se le suman los porcentajes de una prueba diagnóstica aportada por la profesora, la cual consistía en la creación de un texto argumentativo acerca del teatro griego y la literatura (ver Anexo 8) Ambas pruebas diagnósticas escritas fueron revisadas a partir de una rúbrica de evaluación compuesta por los indicadores:

**CONTENIDO:** La tesis propuesta y la argumentación de esta es clara y pertinente.

**COHERENCIA Y COHESIÓN:** Las ideas se conectan claramente. Se presenta una estructura textual ordenada y las ideas se encuentran debidamente conectadas.

**VOCABULARIO:** Se utiliza un vocabulario adecuado para el tipo de texto que se solicita. Se evidencia un bagaje amplio de vocabulario.

**ORTOGRAFÍA:** Se manejan adecuadamente signos de puntuación. Las palabras se escriben correctamente (ver anexo 6).

Adicional a los diagnósticos de escritura, los diarios de campo evidenciaron que los ejercicios donde las estudiantes debían argumentar de forma oral (debates, reflexiones sobre libros o temas de interés general), dieron opiniones literales y en la mayoría de los casos desorganizadas. No había una postura crítica sobre el tema, además de no tener en cuenta las intenciones principales de los debates, ni con el contexto o el trasfondo que podría tener el tema que se trataba en clase, lo cual les hacía presentar sus opiniones con argumentos de poca validez.

Finalmente, esta ausencia de una reflexión crítica afectaba no solamente la participación de las estudiantes, sino que generó un malestar reflejado en la opinión de algunas estudiantes que manifestaron su desagrado por la clase de español debido a la metodología de la profesora titular

donde el eje central es la lectura crítica a través trabajo autónomo pero que no contaba con una estrategia o una guía para llegar a realizar este tipo de inferencias y producciones argumentativas.

#### **1.4 Delimitación del problema**

En consideración de los resultados de las pruebas diagnósticas aplicadas, entrevistas y diarios de campo de las observaciones realizadas, se pudo determinar que la mayor problemática en las estudiantes del grado 1103, jornada tarde del Liceo femenino Mercedes Nariño, era principalmente la dificultad para realizar una lectura crítica de textos escritos y discursos orales, lo cual no les permitía obtener información o relacionar la misma con otros temas que les permitiera opinar y argumentar con solidez acerca de los distintos temas que se trataban en clase.

Las estudiantes en la mayoría de los casos presentaban opiniones débilmente argumentadas y que no tenían en cuenta aspectos como el contexto social, histórico, religioso, ideologías, creencias, estrategias discursivas, entre otros, que son fundamentales para tomar una postura crítica en cualquier situación comunicativa. Este distanciamiento de la lectura crítica les impedía tomar un punto de vista sólido frente a cualquier tema, y por ende presentaban argumentos escasos y poco coherentes que no sustentaban adecuadamente las ideas que querían proponer de manera oral u escrita.

Así las cosas, resultó imprescindible centrar la atención en el fortalecimiento de la capacidad argumentativa a través de la reflexión crítica de temáticas que no solo involucraban temas de la clase sino también su propio contexto. Para ello fue necesario proponer una metodología en la clase de español que motivara y fortaleciera los procesos anteriormente mencionados, estimulara el interés por la clase y mejorara su rendimiento académico en el área

de español. Por tal razón, se consideró que una aproximación a la propuesta de Análisis Crítico del Discurso de Teun Van Dijk, podría ser un modelo pertinente para abarcar el espectro de posibilidades que las estudiantes deben tener en cuenta para realizar una lectura crítica de textos y discursos, para así fortalecer su capacidad argumentativa dentro y fuera del aula.

### **1.5 Pregunta problema**

Luego de observar a las estudiantes y analizar sus fortalezas y debilidades en la clase de español, se determinó que la principal problemática del grupo se encontraba en la capacidad argumentativa oral y escrita. Se diseñó una pregunta de investigación que abarcara la necesidad de las estudiantes de fortalecer sus debilidades al momento de argumentar sobre diferentes temas, lo cual se atribuye al poco fortalecimiento que han tenido en el ejercicio de lectura crítica. A partir de este hallazgo, se plantea que la propuesta de Teun Van Dijk de Análisis Crítico del Discurso (ACD) puede ser el camino hacia una metodología que ayude a resolver esta problemática. Así pues, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la incidencia del análisis crítico del discurso (ACD) en el fortalecimiento de la competencia argumentativa de las estudiantes de grado 1103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

### **1.6 Objetivo general**

Establecer de qué manera el análisis crítico del discurso (ACD) fortalece la competencia argumentativa en las estudiantes de grado 1103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

### **1.7 Objetivos específicos**

- Caracterizar el nivel de desarrollo argumentativo oral y escrito de las estudiantes.
- Definir los componentes de una secuencia didáctica que involucre el ACD y permita fortalecer la competencia argumentativa.
- Implementar una propuesta pedagógica basada en los componentes del ACD en relación con los procesos de argumentación oral y escrita en las estudiantes.
- Establecer la relación entre el uso de ACD y el fortalecimiento de la competencia argumentativa de las estudiantes.

## **1.8 Justificación**

La intención principal de esta investigación es aportar al fortalecimiento de la capacidad argumentativa oral y escrita de las estudiantes del grado 1103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, ya que resulta necesario tanto para su desempeño académico como para el desenvolvimiento de sus procesos cognitivos importantes que se deben fortalecer durante la adolescencia en los que se involucra el pensamiento crítico, la múltiple interpretación de ideas, etc. (considerando la propuesta de Jean Piaget 2008)

Esta propuesta investigativa plantea pues, la aproximación a la teoría de análisis crítico del discurso (identificando en esta investigación por las siglas ACD) como herramienta principal para la identificación e interpretación de características de estructura verbal, interacción e intención en situaciones comunicativas, textos discursivos, literarios, académicos y hasta en decisiones que involucran su bienestar familiar, político y social.<sup>1</sup> El desarrollo de esta propuesta permitirá a las estudiantes explorar los discursos desde diferentes perspectivas y formular

---

<sup>1</sup> Se utiliza la palabra “aproximación” con el fin de aclarar que es un acercamiento al uso del ACD, ya que es un modelo complejo que plantea variados parámetros de análisis, pero se toman los adecuados para el nivel académico y edad de las estudiantes en donde se implementa la investigación.



variadas interpretaciones de los mismos, las cuales estarán debidamente sustentadas y argumentadas desde el propio análisis que ellas realicen.

Otro beneficio de los aportes de esta investigación para las estudiantes es la formulación de un acercamiento diferente a la lectura como un proceso que no solo abarca libros de texto y trabajos académicos, sino que la presenta como un ejercicio dinámico de análisis, rico en elementos conectados con sus gustos, pasatiempos, conocimientos previos y perspectivas, lo cual responde a los resultados de la caracterización inicial, donde hay poco gusto por el ejercicio de leer.

Además de lo anterior, se da también cumplimiento al desarrollo de aspectos de la comprensión e interpretación textual que el Ministerio de Educación Nacional presenta en los estándares básicos de competencias del lenguaje para grado décimo, tales como: “Asumir una actitud crítica frente a los textos leídos y elaborados, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos” (MEN, 2006). Esto es una ventaja para la institución educativa que se ha enfocado en el trabajo académico orientado a promover el pensamiento crítico, la lectura y la promoción de generaciones de estudiantes que transformen su contexto.

Es entonces necesaria la aplicación de esta investigación que de no realizarse, la ausencia de sus aportes en el ámbito académico representaría un riesgo para las estudiantes en tanto no podrían avanzar en el desarrollo de su proceso argumentativo el cual es vital para desempeñarse en niveles académicos superiores, pero también como transformadoras de la sociedad, ya que la lectura crítica y la capacidad argumentativa son definitivamente una opción para la construcción de una generación que lee y repiensa el pasado, presente, futuro de sí mismo, de su institución y

su país, en tanto reflexiona activamente desde los procesos comunicativos de los que es parte como individuo social. De igual manera, se vería afectado el desarrollo de las propuestas educativas de competencias básicas del lenguaje y derechos básicos de aprendizaje para grado décimo del MEN, y en términos investigativos, la no aplicación de esta propuesta investigativa impediría la exploración de nuevas propuestas pedagógicas y el descubrimiento de otros alcances de teorías (en este caso el ACD) que no han sido aún en su totalidad adaptadas para las aulas del país.

## **CAPITULO II: REFERENTE TEÓRICO**

En el presente capítulo se expondrán los principales antecedentes de investigaciones relacionadas con el problema mencionado anteriormente para conocer los aportes realizados por estudios previos y los alcances que puede tener esta investigación. Por otra parte, se relacionarán los referentes teóricos en los que se apoyó esta investigación, a fin de delimitar su área de estudio y el propósito de esta.

### **2.1 Antecedentes**

Para el pertinente desarrollo de las contribuciones a la solución de este problema, se realizó un dedicado recorrido por diferentes proyectos e investigaciones y se han seleccionado cuatro de las más significativas: Una de la universidad pedagógica nacional titulada *Desarrollo de la competencia argumentativa a través de cuestiones socio científicas (CSC) en un entorno de trabajo cooperativo*, otra investigación titulada “*Vías para la cualificación de la competencia argumentativa escrita*” de la misma universidad. Un proyecto de investigación de maestría, titulado “*El lenguaje como instrumento de poder*” de la Uptc, y un proyecto de la Universidad Nacional Autónoma de México titulado *El análisis del discurso y sus aportaciones a los estudios*

*literarios en el marco de las coordenadas autor, obra, lector y contexto.* Estas investigaciones han enfocado su estudio al desarrollo de la capacidad argumentativa en diferentes poblaciones, así como la aplicación del análisis crítico de discurso con miras a fomentar procesos de comprensión y producción de lectura críticas, lo cual era próximo a la necesidad que presentaban las estudiantes del grado 1103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

El primer proyecto de investigación mencionado se titula: *“Desarrollo de la competencia argumentativa a través de cuestiones socio científicas (CSC) en un entorno de trabajo cooperativo.”* Fue presentado por Diana Milena Cubillos y Gloria Graciela Duarte para la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene como objetivo principal desarrollar la capacidad argumentativa de las estudiantes a través de cuestiones socio científicas. Este proyecto logró aportar a los estudiantes una perspectiva de trabajo en equipo a partir de la necesidad de argumentar frente a determinados temas, además de fortalecer el respeto por las opiniones críticas del otro. Se considera detalladamente el concepto de competencia argumentativa a través de autores como Toulmin o De Zubiría. El proyecto evidenció un progreso elevado en la capacidad argumentativa de los estudiantes de décimo grande en tanto que el 78% de ellos podía defender o refutar una determinada postura frente a una CSC.

Por otro lado, la monografía *“Vías para la cualificación de la competencia argumentativa escrita”* de Leidy Tatiana Gómez Callejas, fue presentada en La Universidad Pedagógica Nacional y tiene por objetivo principal identificar y aplicar estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en estudiantes de grado quinto en el Liceo Femenino Mercedes Nariño. Su proyecto concluyó que era necesario crear contextos dinámicos y lúdicos para promover las capacidades argumentativas de las estudiantes en la medida en que se

despierte un interés frente a determinado tema para poder argumentar del mismo. También pudo concluirse que la escritura argumentada debe tener funciones comunicativas enfocadas en intenciones, intereses y necesidades de las estudiantes. De esta manera, se brinda la posibilidad de participar en contextos argumentativos y postular críticas personales. Así mismo, las estrategias deben responder a la solución de dificultades comunicativas que traen como consecuencia la imposibilidad de sustentar y razonar sobre el pensamiento.

A nivel nacional, el proyecto de investigación de maestría presentado por Lisbeth Carolina Rojas y María Teresa Suárez González, titulado “*El lenguaje como instrumento de poder*”; utiliza el modelo de triada propuesto por Van Dijk: cognición, sociedad y discurso, para analizar la relación lenguaje poder en el discurso de la segunda posesión del presidente Álvaro Uribe Vélez. Esta tesis esta investigación realiza una clasificación, revisión y estudio minucioso de marcadores discursivos, expresiones, metáforas, etc. Todo con el fin de evidenciar cómo los discursos se encuentran cargados de ideologías e intenciones. Esta propuesta metodológica de Análisis Crítico del Discurso intenta igualmente aportar al análisis de fenómenos sociales a través del lenguaje.

Otro antecedente importante es el de Adriana Rodríguez, presentado en la Universidad Nacional Autónoma de México y titulado *El análisis del discurso y sus aportaciones a los estudios literarios en el marco de las coordenadas autor, obra, lector y contexto*. Esta investigación hace un recorrido por distintas tendencias del análisis discursivo y su aplicación en la literatura. Tomando la perspectiva analítica de distintos autores, se exponen en esta investigación la variedad de elementos literarios desde los cuales se hace un estudio discursivo, y cómo este proceso ha ido trayendo un acercamiento del discurso literario con relación a la

realidad en múltiples niveles (como acto comunicativo, la relación con estudios cotidianos, etc.)

Este antecedente resulta fundamental para comprobar la funcionalidad de la aplicación de modelos discursivos en textos literarios y sus ventajas.

En el ámbito internacional, Alba García-Barrera, presentó su investigación titulada “*Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online*”, en la Universidad a Distancia de Madrid donde se buscó contribuir a la competencia argumentativa a partir de juegos de rol que fueron trabajados por medio de una comunicación a distancia (Skype) en la que cada estudiante de maestría representaba un papel específico a partir de un guion que había escrito previamente. La aplicación de esta estrategia didáctica logró desarrollar habilidades interpersonales que fomentaron la competencia argumentativa, en tanto que, analizaban los roles de cada uno y opinaban acerca de sus características, sus ideas y comportamientos.

Así pues, las anteriores propuestas demostraron la variedad de posibilidades para acercarse al fortalecimiento de la argumentación, pero también expusieron algunas de las facultades del ACD, no como herramienta pedagógica, pero sí como un formulador de perspectivas que pueden potenciar la capacidad argumentativa. Esto perfila esta investigación como un aporte pedagógico innovador en tanto se hizo uso de una aproximación a un modelo de análisis discursivo para promover no solo un proceso reflexivo de elementos lingüísticos y culturales, sino que, además, proveer a las estudiantes herramientas para comprender y producir discursos donde sus ideas se enriquezcan de elementos argumentativos fundamentales para defender sus opiniones y posturas o para reflexionar sobre otros discursos.

## **2.2 Referentes teóricos**

Aunque el ACD ha tenido un campo de aplicación en la mayoría de los casos más orientado hacia el estudio de discursos del poder político, el análisis de las formas de manipulación de los medios de comunicación y la identificación de características comunicativas en distintos grupos o sectas sociales, el modelo considera una serie de componentes claves dentro de cualquier discurso que permiten ampliar las posibilidades de análisis del mismo, y por ende, proponer a partir del análisis de esos elementos nuevas ideas que permitan apoyar o debatir estos discursos. Así pues, los referentes teóricos del presente proyecto de investigación se dividieron en primer lugar en la definición de argumentación a través de los autores Toulmin, Plantin. Se desarrollaron las características principales de este concepto y algunas estrategias para acercarse a este proceso desde sus formas orales y escritas a través de lo formulado por José Ignacio Correa y la propuesta teórico-pedagógica de Roberto Ramírez Bravo. Se introdujeron también los conceptos de coherencia y cohesión de Daniel Cassany, los cuales son relevantes para una adecuada producción argumentativa o para comprender cualquier discurso. Posteriormente, se desarrollaron los ejes teóricos del modelo de ACD de Teun Van Dijk con sus tres componentes principales (cognitivo, social y discursivo). Estos referentes permitirán establecer en conjunto un sustento teórico que contribuya a la formulación de una estrategia didáctica para aportar soluciones al problema planteado.

### **2.2.1 Argumentación**

El concepto de argumentación puede bien abordarse en primer lugar, desde la definición de Stephen Toulmin con Richard Rieke y Allan Janik (1984), quienes consideran el acto de argumentar como “toda actividad de hacer aserciones, apoyarlas con razones, criticar esas razones, debatir esas razones y así sucesivamente” (Toulmin *et al.*, p.11)

Esta primera definición permite establecer la dinámica de la argumentación en su forma más esencial, es decir, la esencia del ejercicio argumentativo en el que se busca soportar o contradecir una idea. La idea Toulmin puede desarrollarse a mayor profundidad con los aportes de Christian Plantin (1996), quien propone: “La argumentación es una forma de comunicación cuyas técnicas discursivas permiten convertir un punto de vista débil en una perspectiva fuerte”. Un discurso puede dar la vuelta a otro discurso, las palabras permiten hacer y deshacer posiciones” (p. 15) En esta instancia el ejercicio argumentativo se establece como un acto comunicativo que implica unas técnicas discursivas. Incluso la complejidad de este concepto se evidencia en la propuesta del acto argumentativo como un proceso paso a paso: “Para llevar a cabo un recorrido analítico y sintético, se estructura un material, después se examina un problema, se reflexiona, se explica, se demuestra, a través de argumentos, de razones, de pruebas” (Plantin, 1996, p. 26)

Teniendo en cuenta los referentes anteriores, se puede entender el acto de argumentar como un proceso que implica una variedad de procesos cognitivos, al punto de considerarse una capacidad cognitiva, o desde la explicación de José Ignacio Correa, et al:

Argumentación, entendida como una competencia más del ser humano (recordemos que la competencia se compone de tres facetas interactuantes, cognición, actuación y posición valorativa acerca del saber y del hacer, del interlocutor y el contexto) La competencia argumentativa permite, mediante el establecimiento de negociaciones comunicativas, la inter-estructuración de sentido que sustenta un saber construido. (1999, p. 69)

Estas definiciones proponen una perspectiva de la argumentación cuyo valor de competencia se relaciona no solo desde la cognición sino desde el interlocutor y el contexto, lo cual sé enlazar con las consideraciones de Plantin, quien relaciona la argumentación como acto social de nuestra cotidianidad:

La argumentación funciona en la vida corriente. En la esfera social, está en contacto con la economía (permite hacer una publicidad para ayudar a vender) con lo judicial (procesos) con la política y con el poder. Se argumenta en todas las situaciones donde existe una alternativa, una posible contestación, en las que hay que justificar-(se), en las que hay que comprometerse y se tiene que tomar la decisión justa. (1996, p. 25)

Así las cosas, el acto de argumentar se encuentra estrictamente relacionado con las situaciones comunicativas que realizamos a diario en la sociedad. Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario presentar materialización de este ejercicio de dos maneras: argumentación oral y escrita.

### **2.2.2 Argumentación oral**

Si bien puede hablarse de argumentación oral desde la antigüedad con el concepto de retórica, la cual recurría a una serie de pasos para poder legitimar una idea con argumentos probables o verosímiles, hoy en día podemos caracterizar la argumentación oral también desde lo que esta propicia. Según Roberto Ramírez Bravo (2016) en su investigación *Competencia argumentativa oral: casos en escuelas rurales*, “la argumentación es la ruta privilegiada para la construcción de la autenticidad, el sentido de pertenencia social y para el desarrollo del pensamiento crítico”. (p. 60)



Ramírez Bravo (2016), citando a Bouton (1976) y Wittgenstein (1958), presentan entonces una definición puntual de la argumentación oral:

La oralidad argumentada es un discurso con el otro y con los otros en una situación determinada y, en donde se produce una significación específica o comunicación fática, ya que, en ella, las palabras y la información conservan una función de contacto y un intercambio de formas de vida que existen gracias al uso del lenguaje. (2016, p. 61)

De esta forma, la argumentación oral es entonces un inicio a las otras formas de argumentar, en tanto se da en función de la palabra hablada que es el primer acto comunicativo en la infancia, y posibilita la manifestación primaria de las ideas.

### **2.2.3 Argumentación escrita**

Este nivel de argumentación no se encuentra desligado de las concepciones anteriormente mencionadas, sino que, por el contrario, es subsecuente al proceso de la oralidad. Esto se explica mejor a través de las palabras de Roberto Ramírez Bravo (2010) donde establece

la competencia argumentativa es dada por el conjunto de aptitudes, capacidades, y conocimientos disponibles con la naturaleza de la maduración y aprendizaje del ser, las que, a su vez, le permiten producir un texto, en contextos diversos, de una forma determinada y según las intenciones (p. 168).

Ramírez Bravo propone algunas acciones para fortalecer la competencia argumentativa en estudiantes, y que son consideraciones fundamentales al momento de trabajar la argumentación aquí se exponen las más acordes a la problemática de este proyecto.

- Realizar ejercicios metacognitivos sobre el proceso de argumentación escrita (saberes previos)
- Tener en cuenta la intención con que se escribe el texto, es decir, cuáles son los propósitos, los posibles destinatarios y cuáles son las situaciones del escritor
- Planificar adecuadamente los temas sobre los cuales están en condiciones de argumentar y contraargumentar los estudiantes.
- Estudiar un metalenguaje básico del texto argumentativo escrito, por ejemplo, los conceptos y las funciones de conectores u organizadores discursivos de argumento y contra argumento
- Tener en cuenta la diferencia entre premisas y conclusiones. Tomar en cuenta el uso de un lenguaje concreto y específico.
- Proponer la realización de un texto argumentativo escrito en grupo o individual sobre un tema de inquietud personal o de actualidad. En esta dimensión, hay que tener en cuenta el orden natural de las ideas, la fiabilidad de las premisas, la consistencia y el significado unívoco de los términos.
- Revisar los escritos y detectar en ellos concesiones o refutaciones de opiniones contrarias y análisis de la ecuanimidad.
- Explicar con el ejemplo. El profesor debe realizar su propio texto argumentativo sobre el aspecto objeto de la discusión
- Identificar narraciones o descripciones instrumentales de la argumentación.
- Elaborar corpus de textos argumentativos: oral y escritos, etc. (Bravo, 2016, p. 174-175)

A partir de lo anterior, se puede evidenciar que el fortalecimiento de la argumentación como proceso cognitivo generador de conocimiento, implica la realización de una serie de actividades que involucren en reconocimiento de un discurso organizado y coherente, por lo que se complementa este referente teórico con conceptos relacionados con coherencia y cohesión para que soporten la propuesta teórica anterior.

#### **2.2.4 Coherencia y cohesión**

El término coherencia se puede abordar desde Cassany (1987), en el que define este término como “la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada” (introducción, apartados, conclusiones) (p. 30)

De igual manera, el término cohesión, es definido desde Cassany (1987) como los mecanismos que se utilizan para conectar las diferentes frases que componen un texto (p. 31). El autor clasifica estos mecanismos en: repeticiones o anáforas, relaciones semánticas entre palabras (antonimia, hiponimia), enlaces o conectores.

#### **2.2.5 Análisis crítico del discurso**

Para el soporte teórico de Análisis crítico del discurso (ACD), se consideraron los estudios realizados por Teun Van Dijk, ya que su trabajo se encuentra vinculado más estrictamente con la relación entre individuo, discurso y sociedad, que son elementos necesarios por trabajar para atender a la problemática de las estudiantes en tanto los diarios de campo y pruebas diagnósticas evidenciaron el poco reconocimiento de estos elementos y la ausencia de un

modelo teórico que guiara de igual forma este proceso ejercicio para ser abordados desde una perspectiva crítica de los mismos, y posteriormente se pudiera formular o debatir una idea y argumentar determinada postura crítica durante un ejercicio argumentativo.

## **Discurso**

En primer lugar, Van Dijk (1999), establece, una definición de discurso desde una perspectiva multidisciplinar en la que se plantea que este es un evento comunicativo completo que involucra actores sociales esencialmente en los roles hablante/escribiente y oyente/lector. Este evento comunicativo se halla determinado por un tiempo, lugar, y unas circunstancias específicas de un contexto. Adicional a esto, este concepto incluye (sobre todo en la parte de la producción discursiva oral) otras características que emergen en una interacción social verbales y no verbales, tales como: ademanes, expresiones faciales, etc. (Van Dijk, 1999, p. 246). Este concepto es delimitado en la cotidianidad de los estudios del discurso, o en palabras de Van Dijk (1999) se vuelve más “restringido”, ya que se abstrae exclusivamente a la dimensión verbal del evento comunicativo y esa abstracción es titulada *conversación o texto*. Es decir, el discurso se refiere a un producto verbal oral o escrito del acto comunicativo (p. 247).

Van Dijk (1999) plantea que el discurso permite a sus actores formular conclusiones basadas en experiencias y observaciones, describir acontecimientos pasados, describir y prescribir acciones y creencias en cualquier nivel de especificidad y generalidad, así como formular explícitamente creencias ideológicas de manera directa (p. 245).

De esta forma, la definición de Van Dijk resulta pertinente para sustentar teóricamente una propuesta de intervención pedagógica que atienda a la problemática de las estudiantes, ya que

al involucrar la complejidad de elementos que envuelven una situación comunicativa, es posible explorar las posibilidades de análisis que las estudiantes puede no solo examinar e identificar, sino también relacionar con su contexto propio a fin de formular nuevas ideas y argumentarlas respectivamente. Por otra parte, la definición más delimitada de discurso permite enfocar también este proyecto investigativo hacia es estudio de la composición semántica del discurso, la sociedad y el individuo, sin necesidad de proyectarse hacia otros campos como el de la comunicación no verbal.

A partir de lo anterior, Van Dijk (2016), propone tres instancias en las que podría enmarcarse la relación lenguaje- individuo y sociedad. La primera afirma que las estructuras sociales, desde la interacción cotidiana hasta las estructuras de grupos o de organizaciones, son condiciones para el uso del lenguaje, es decir para la producción, la construcción y la comprensión del discurso. La segunda es que el discurso, de muchas maneras, construye, constituye, cambia, define y contribuye a las estructuras sociales. Y la tercera el sentido de que las estructuras del discurso hablan sobre, denotan o representan partes de la sociedad.

Lo anterior, se relaciona con la propuesta de ACD de su artículo *Discurso y sociedad*, a fin de proponer una perspectiva que abarca múltiples campos de las humanidades) donde Van Dijk establece la relación discurso-sociedad-cognición. Esta relación establece que las estructuras del discurso y las estructuras sociales son de naturaleza distinta y sólo pueden estar relacionadas a través de representaciones mentales de los usuarios del lenguaje como individuos y como miembros sociales. (Van Dijk, 2015)

Esta organización a modo de “triada” de los componentes del discurso resulta imprescindible para garantizar un orden en la construcción de una secuencia didáctica que permita aplicar una aproximación de las estudiantes a un ACD, por lo tanto, se explicarán a continuación con más detalle a fin de entender mejor sus características y su viabilidad a lo largo de esta investigación.

### **Componente cognitivo**

Se ocupa de la mente, memoria y, especialmente, de los procesos o representaciones cognitivas implicadas en la producción y comprensión del discurso. Si el discurso fuera directamente dependiente de las estructuras sociales y no de las representaciones cognitivas personales y sociales mediadoras, todos los discursos en la misma situación social serían idénticos. Los modelos semánticos y pragmáticos definen la singularidad de todo discurso. (Van Dijk, 2014)

Dentro de este componente del discurso Van Dijk (1999) considera ubicar los conceptos de ideas, creencias e ideologías, ya que estos en principio tienen una caracterización en la dimensión “mental”, es decir, pertenecen al campo simbólico del pensamiento o lo que los psicólogos llaman “cognición” (p. 18) Lo anterior no puede estar únicamente situado en un campo, sino que debe entenderse que estos conceptos (principalmente el de ideología) están directamente relacionados con una dimensión mental, pero desenvolviéndose en los grupos o instituciones sociales, lo Van Dijk (1999) llamaría *mente social*. Esto es, la necesidad de ver como estas dimensiones funcionan en situaciones sociales complejas y cotidianas.

**Ideas:** Definido dentro de la categoría de producto del pensamiento, hace referencia a pensamientos nuevos, originales e inaceptables que pueden ser expresados por la persona que los tiene, transmitidos a otros, compartidos por otros y elaborados más extensamente, influidos y manipulados. Las ideas pueden entonces convertirse en parte del dominio público y adquirir un carácter más social o cultural. (Van Dijk, 1999, p. 32-33)

**Creencias:** esta noción es utilizada por Van Dijk (1999) para referirse a los conocimientos del individuo. No obstante, no debe confundirse con el uso común de la palabra que refiere a lo opuesto de “conocimiento” y más a pensamientos subjetivos, a veces erróneos o desviados. En este caso, el conocimiento sería una categoría de las creencias, más exactamente aquellas que son consideradas “creencias verdaderas” o que son bien aceptadas, validadas, sostenidas de manera general en los círculos sociales (p. 35).

**Ideologías:** Determinadas en el campo de las creencias sociales, es decir, a las creencias compartidas con los miembros de un grupo, organización y cultura (los conocimientos del mundo, por ejemplo) Las ideologías son sistemas de creencias compartidas por grupos sociales que pueden ser utilizadas individualmente y que no necesariamente deben ser copias idénticas, sino que cada miembro del grupo puede tener una versión personal de la misma ideología (Van Dijk, 1999, p. 51).

Así pues, este primer apartado de nociones de lo cognitivo permite determinar un camino inicial hacia la formulación de una propuesta de intervención pedagógica que se oriente al fortalecimiento de la capacidad argumentativa en tanto se busque el reconocimiento de los interlocutores desde sus creencias e ideologías individuales y sociales, pero en relación con los

conceptos del siguiente componente, ya que los tres *cognición, sociedad y discurso*, se encuentran estrictamente conectados.

### **Componente social**

A partir de lo anterior, Van Dijk (1998) propone que lo social se sostiene a partir de la conexión entre grupos y actores sociales que comparten una serie de creencias. Sin embargo, la dimensión cognitiva no podría dejar de lado en tanto solo es en la mente de los actores que pueden combinar sus restricciones, personales y contextuales sobre las prácticas ideológicas con su conocimiento y opiniones socialmente compartidas sobre una estructura social para permitir inclusive la variación, desviación, disidencia y modificación de las ideologías mismas. (p. 177)

Esto abre entonces la interrogante ¿quién tiene una ideología? En principio serían dos colectividades grandes planteadas por Van Dijk (1999): *Los grupos y las élites*. Los primeros ejercen una forma de poder o dominación sobre otros la cual podría estar asociada con una ideología que disimula o legitima tal poder y se consolida solo si comparten un interés, un servicio, un conflicto, unas actividades o experiencias conjuntas, unas representaciones sociales y una ideología en común. No obstante, no todos los grupos necesitan una ideología determinada, sino que pueden darse también a partir de algunas opiniones compartidas. (p. 180-215)

Las élites, por el contrario, responden a un conjunto de lo que Van Dijk (1999) llamaría “ideólogos” o un sector determinado que contradice la idea de las ideologías como un sistema de creencias compartidas, y que, por el contrario, responder a la formulación de unos modelos más “articulados” para contradecir o legitimar una ideología. De igual manera la promulgación de estas ideologías puede estar relacionada con el poder que estas élites usualmente tienen de los



medios de comunicación y del discurso público, lo cual influenciaría la aceptación o rechazo de ciertas ideas entre las masas. A propósito del ACD, Van Dijk plantea la intención fundamental de estos estudios del discurso:

Esta disciplina trata del abuso de poder de grupos dominantes o de la resistencia de los grupos dominados, así como de organizaciones, instituciones, empresas y Estados-nación, entre otras macroestructuras sociales. En los ACD, estamos especialmente interesados en los grupos y organizaciones que directa o indirectamente controlan el discurso público y en sus líderes, las Elites Simbólicas, por ejemplo, en la política. (Van Dijk., 2014 p. 146)

### **Componente discursivo**

Van Dijk (1999) plantea como dimensión fundamental la expresión y reproducción del discurso. Esto es, el uso del lenguaje, que desempeña un papel esencial (aunque algunas de las ideologías se reproduzcan por otras prácticas sociales y semióticas aparte del texto y la conversación). (p. 243-244) Lo anterior permite justificar el posible uso de las múltiples formas discursivas aparte de los textos y conversaciones dentro de la formulación de una propuesta de intervención llamativa para las estudiantes.

Continuando con el desarrollo teórico del componente discursivo, se propone estudiar la estructura del discurso en un primer momento desde su morfología y sintaxis; la primera en relación con la investigación de la gramática de oraciones tradicional, y la segunda haciendo énfasis en el orden y posiciones jerárquicas de las oraciones, pronombres, etc. Que pueden determinar caso de pertenencia a un grupo, distanciamiento, menosprecios, polarización intergrupala, entre otros (Van Dijk. 2014). Este conjunto de análisis de la forma sintáctica se conoce habitualmente como *estilo del discurso*. (Van Dijk, 1998. p. 256-257)

Dentro de este análisis de estilo lo sintáctico y morfológico se ubica en la categoría de “observables” en tanto pertenecen a la estructura superficial del discurso. Pero estas estructuras son también de tipo abstracto y deben significarse, interpretarse y considerar la condición de coherencia global del discurso, lo cual permite develar lo implícito y explícito del texto como propone Van Dijk (1999) La información que esta implícitamente asevera puede enfatizar propiedades negativas de los otros o positivas del propio grupo, mientras que lo inverso es cierto para significados implícitos presupuestos (p. 261).

En consideración con lo anterior, la propuesta de Van Dijk para este componente incluye otros elementos para tener en cuenta para la realización de un ACD completo. Partiendo de la propuesta de este proyecto para la aplicación de un modelo APROXIMADO, se toman tres conceptos sumamente relevantes para el diseño de esta propuesta: *Contexto, persuasión, y manipulación.*

**Contexto:** Para Van Dijk el ACD se relaciona directamente con la definición de este concepto: el conjunto estructurado de todas las propiedades de una situación social que son posiblemente pertinentes para la producción, estructuras, interpretación y funciones del texto y la conversación (1999, p. 266) Para el análisis del contexto del discurso deben considerarse las dimensiones de tipo: *dominio*, entendido como la propiedad contextual que define las clases globales de género (discurso político, médico, académico). *La interacción global y el tipo de texto comunicativo*, el cual ayuda a categorizar la comprensión y recuerdo de cada evento (se incluyen por ejemplo si es un texto o conversación, el tipo de texto, el tipo de charla, conferencia. Estos definen de igual forma cómo se habla el discurso) el *propósito* (objetivos del discurso) *fecha, tiempo, lugar, circunstancias, roles de los participantes.*

**Persuasión:** Este proceso se puede definir según Van Dijk (1999) teniendo en cuenta el procesamiento del texto y la representación mental del receptor. Ser persuadidos por el texto dependerá de lo que estos ya saben y creen, de la construcción subjetiva de su contexto (con nociones como la “credibilidad”). Adicional a esto, todo discurso puede tener efectos ideológicos persuasivos de forma explícita o implícita y para el análisis de este se necesita relacionar detalladamente su estructura y la del contexto con los detalles de las representaciones mentales de la memoria social (p. 307).

**Manipulación:** relacionada con las estrategias que manejan o controlan la mente del público en general y con intentos para manufacturar el consentimiento o fabricar el consenso en beneficio de aquellos que tienen el poder. La manipulación implica formas de control de las que los receptores no están, o están escasamente conscientes.

Finalmente, los tres componentes mencionados en concordancia con la capacidad argumentativa de las estudiantes de 1103 se aplicaron para ACD, a fin de garantizar un proceso práctico, autónomo y lúdico para las estudiantes. Cada uno de los elementos de esta triada del ACD fue trabajado a través de textos discursivos de diverso tipo y de distintas épocas, lo cual permitió el reconocimiento de la variedad de estos, sus características y, vinculando los resultados de cada análisis con los conceptos de argumentación, se propusieron espacios para la producción de nuevos discursos por parte de las estudiantes a fin de contribuir a la problemática planteada a lo largo de esta investigación.

## CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1 Enfoque metodológico

Esta investigación usó una metodología de tipo investigación acción, ya que según la propuesta de Miguel Niño (2011), la IA (Investigación Acción) se caracteriza por ser una forma de investigación que relaciona la teoría con la práctica; por tener un sujeto investigador que es un práctico, estudia sus acciones y sus prácticas, lo que implica una “autorreflexión investigación” (p. 37). Niño (2011) propone igualmente que el trabajo del investigador se encuentra inmerso en la población estudiada, usa técnicas como la observación, la entrevista, los diarios, los relatos biográficos, la encuesta. Implica un proceso interactivo entre investigador y sujetos investigados. Propone la verificación de la existencia de determinados fenómenos y la veracidad de las explicaciones individuales mediante la recolección de datos de una serie de informantes y una serie de fuentes, para posteriormente comparar y contrastar una explicación con otra, con el fin de elaborar un estudio lo más equilibrado posible.

Por otra parte, para el análisis de resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta metodológica se eligió un enfoque de tipo cualitativo, ya que, según Niño (2011) este tipo de enfoque busca profundizar en fenómenos puntuales más que generalizarlos o medirlos; es decir, lo que se propone es describir dicho fenómeno, entendiéndolo como un todo, se ocupa en la recolección y análisis de información usando algunas veces la estadística, como las frecuencias, las categorizaciones, entre otras.

Además de lo anterior, la presente investigación se ubica dentro de un paradigma crítico-social en tanto Lusmidia Alvarado y Margarita García (2008) proponen que este busca la

transformación social a través de un carácter autorreflexivo y con un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica que permita dar respuesta a los problemas de una determinada comunidad, involucrando a todas las esferas de la misma a fin no solo de mejorar su calidad de vida, sino de proponer una visión de futuro para todos.

La metodología que se llevó a cabo en esta investigación toma como referente principal la propuesta de Escudero citado por Latorre (2003) la cuál consta de una identificación de un problema, un plan estratégico de actuación, su correspondiente implementación, y finalmente, una evaluación y análisis de datos obtenidos. En esa medida, la primera parte de identificación del problema se generó en el primer semestre del año 2018, y consistió en una caracterización realizada a través de una encuesta, una entrevista y una serie de observaciones en el aula de clase que permitieron encontrar una posible problemática en el grado 1103.

La planeación para una posible solución a este problema requirió en primer lugar la implementación de una prueba diagnóstica diseñada a partir de los objetivos propuestos por los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje. Los resultados de estas pruebas expusieron un problema relacionado con la capacidad argumentativa de las estudiantes y su nivel de lectura crítica de textos.

A partir de lo anterior, se establecieron unas bases teóricas que sustentaran y guiaran el proceso para solucionar el problema las cuales responden a los conceptos de argumentación oral, escrita y a una teoría transversal para abordar los componentes necesarios para realizar una lectura crítica: el análisis crítico del discurso de Teun Van Dijk.

Posterior a la investigación teórica y de la mano de los resultados diagnósticos, observaciones, entrevistas y demás información recogida, se implementó una propuesta de intervención pedagógica con una serie de actividades que exploraran nuevas dinámicas en el aula y vincularan su contexto inmediato, pero también, como una oportunidad para propiciar espacios de análisis discursivo para el fortalecimiento de la capacidad argumentativa de las estudiantes.

Una vez concluida la implementación de las actividades de la propuesta pedagógica formuladas para aportar soluciones al problema encontrado, se realizó un análisis de los resultados obtenidos con base en el concepto de “proceso de triangulación hermenéutica” propuesto por Cisterna (2005) en el cual se reúne y cruza la información surgida del objeto de estudio en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes. Según el autor, esta triangulación se realiza en tres instancias: una con los interrogantes propuesto, otra entre los datos obtenidos mediante los instrumentos de recolección de información y otra que triangula la información con el marco teórico (2005) De esta manera se ejecutó el análisis respectivo de este proceso de intervención pedagógica que finalmente arroja una serie de conclusiones y reflexiones acerca de los resultados obtenidos.

### **3.2 Unidad de análisis y matriz categorial**

A continuación, se presenta la matriz categorial que según Aristizábal y Galeano en un artículo titulado *Cómo Se Construye Un Sistema Categorial* se constituye en una brújula que orienta el diseño de instrumentos, la recolección y generación de información proveniente de múltiples fuentes documentales, su registro ordenado, sistematización y análisis. Permite focalizar las búsquedas y evaluar permanentemente el desarrollo de la investigación (2008). Dicho lo anterior, la unidad de análisis de esta matriz es la competencia argumentativa oral y

escrita, sustentada teóricamente por las definiciones de Stephen Toulmin con Richard Rieke y Allan Janik (1984), Christian Plantin (1993), José Ignacio Correa (1999) y Roberto Ramírez Bravo (2010). De esta unidad de análisis se derivan una primera categoría: Reconocimiento del discurso, la cual se sustenta bajo la teoría del ACD de Teun Van Dijk. La segunda categoría es Producción de discurso argumentado, que considera también la teoría de ACD, pero se complementa con lo propuesto por Cassany (1987). De estas dos categorías emergen tres grandes subcategorías igualmente de la propuesta teórica de ACD de Van Dijk: Discurso, cognición y sociedad, las cuales se desarrollan tanto en el proceso de reconocimiento, como en el de producción discursiva. Estas categorías y subcategorías comprenden una serie de indicadores que involucran el reconocimiento análisis, comparación y contraste a partir de diferentes elementos dentro de variados discursos, a fin de brindar a las estudiantes una perspectiva detallada de lo necesario para comprender las estructuras, ideas e intenciones de los mismos. La categoría de Producción de un discurso argumentado se enfoca en la producción escrita y oral de textos enmarcados por una coherencia, cohesión, y una estructura argumentativa sustentada por un previo análisis de los discursos.

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES	INSTRUMENTOS
COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL Y ESCRITA	Reconocimiento de discurso	Cognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce los interlocutores dentro de un discurso e identifica sus creencias e ideologías individuales (componente cognitivo ACD)</li> <li>• identifica las características de una idea principal (o tesis) dentro de un discurso.</li> <li>• Reconoce y clasifica argumentos y su ubicación dentro de un discurso.</li> <li>• Analizar el contexto de los interlocutores y el impacto de este en el discurso (Componente social ACD)</li> <li>• Establece las relaciones entre argumentos e idea principal (coherencia) y clasifica los discursos de a partir de su ideología. (componente discursivo ACD)</li> <li>• Analiza las estructuras ideológicas dentro los discursos a partir de elementos como usos específicos de la lengua para referirse a grupos, élites, polarización, manipulación. (componente discursivo ACD)</li> <li>• Contrasta el discurso de una época pasada y compáralo con las propuestas contemporáneas del mismo tema</li> </ul>	<p>Guías de análisis discursivo</p> <p>Audios</p> <p>videos</p> <p>Grabaciones</p> <p>talleres</p>
	Producción de discurso argumentado	Sociedad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce argumentos para una idea específica teniendo en cuenta los componentes individuales, sociales y discursivos del ACD</li> <li>• Genera debates para analizar un discurso determinado a partir de la intención de los interlocutores y su ideología.</li> <li>• Explica oralmente los elementos dentro de un discurso determinado que develen los tres componentes del ACD (discurso, cognición y sociedad)</li> <li>• Aplica los conceptos de manipulación y persuasión a través de un escrito debidamente argumentado.</li> <li>• Produce un discurso argumentado escrito que sea coherente y veraz acerca de un tema de interés social contemporáneo, pero en consideración de las perspectivas pasadas del mismo.</li> </ul>	<p>Guías De trabajo</p> <p>Textos</p> <p>Videos</p> <p>Grabaciones</p>

*Tabla 1. Matriz categorial*



### 3.3 Población

La población participante en este proyecto estuvo conformada por 35 estudiantes del grado 1103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, una institución educativa ubicada en la Ciudad de Bogotá (Avenida Caracas No. 23-24) cuya sede cuenta con amplitud de zonas verdes, dos patios, una biblioteca, una zona de primera, de bachillerato y una capilla (que se relaciona con su contexto histórico fundacional del año 1916 por parte del Párroco Diego Garzón).

Esta población participante realizó una encuesta de caracterización la cual determinó que su rango de edad era entre los 14 y 16 años; arrojó información referente a su entorno familiar el cual es en el 74% de las estudiantes un núcleo familiar común, el 14% vive solo con su papá o su mamá y el 12% restante viven con tíos o abuelos. El 98% de las estudiantes respondieron tener una buena relación con su familia y solo el 2% afirmó tener problemas familiares.

A propósito del manejo del tiempo, se evidenció que el 70% de las estudiantes ocupaban su tiempo libre en actividades como chatear, ver televisión, usar internet o practicar algún deporte, sólo el 30% de las estudiantes manifestó dedicar un espacio muy corto (1 hora aproximadamente) a ejercicios relacionados con lectura o escritura.

En lo referente a la clase de español, la encuesta arrojó un descontento del 70% frente a la clase, lo cual se relacionó directamente con el alto porcentaje de estudiantes (80%) que prefería la realización de actividades de tipo audiovisual o digital en clase en vez de propuestas relacionadas con escritura. Sin embargo, las estudiantes y docente lograban un ambiente mediado por la buena actitud, el respeto, y el desarrollo de las actividades propuestas.

### **3.4 Instrumentos de recolección.**

Los instrumentos usados para la organización y clasificación de la información en esta investigación fueron en primer lugar los diarios de campo, encuestas y entrevistas, las cuales brindaron información detallada de la población para una posterior caracterización y análisis de características convivenciales de la misma. Posteriormente, se aplicaron pruebas diagnósticas que determinaron fortalezas y debilidades en el área de español, lo cual, junto con los instrumentos anteriores, permitieron definir un problema dentro de la población. Todo lo anterior fue insumo para el diseño y aplicación de una propuesta pedagógica que utilizó, videos, textos, guías de trabajo, entre otros recursos para el proceso de tratamiento de la problemática.

#### **3.4.1 Diarios de campo**

Como instrumento clave en el proceso de observación según el planteamiento de Bonilla y Rodríguez (1997): el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. (p. 129). Los diarios de campo permitieron recopilar la información obtenida de las observaciones realizadas a las estudiantes en el aula para analizar el desarrollo de la clase de español, determinados comportamientos, ritmos de trabajo frente a determinadas actividades y relaciones interpersonales en el aula, lo cual ayudó a definir el problema de investigación.

#### **3.4.2 Encuestas**

Meneses y Rodríguez (2008) plantean que esta es una herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas. En el caso de este proyecto de investigación, la encuesta permitió

caracterizar a la población participante y determinar información acerca de su edad, relaciones familiares, estrato socioeconómico, gustos, pasatiempos, entre otros.

### **3.4.3 Entrevistas**

Se realizó una entrevista a la docente titular de la clase de español y a partir de esta se pudo obtener sus apreciaciones acerca de las estudiantes y el desarrollo de la clase. Este instrumento se usó teniendo en cuenta la definición de Ruiz-Olabuénaga, Aristegui y Melgosa citados en Meneses y Rodríguez (2008) los cuales entienden la entrevista como una técnica para obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación. Esto permitió tomar el instrumento de entrevista como el más adecuado para recoger información de la docente.

### **3.4.4 Prueba diagnóstica**

La prueba diagnóstica realizada por las estudiantes se diseñó a partir de Los Estándares básicos de Competencias del Lenguaje en los niveles de oralidad, lectura y escritura. Esta prueba se centró en encontrar las debilidades en argumentación escrita e interpretación textual, teniendo en cuenta la premisa de una prueba diagnóstica según Yter Vallejos (2008) en la que esta se define como la identificación de la naturaleza o esencia de una situación o problema y de la causa posible o probable del mismo, es el análisis de la naturaleza de algo.

### **3.4.5 Triangulación**

La triangulación realizada para este proyecto de investigación consideró la propuesta de Cisterna (2005) que propone un proceso que vincule la triangulación de la información entre estamentos, la triangulación entre las diversas fuentes de información, y la triangulación con el marco teórico. Esto se realizó a partir del concepto de triangulación de Okuda y Gómez (2005)

que plantean el uso de varias estrategias (cualitativas y cuantitativas) al estudiar un mismo fenómeno como una alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos.

### **3.4.5 Consideraciones éticas**

Se tiene en cuenta la protección de la identidad de los estudiantes, y por ello, a lo largo de la investigación sus identidades se mantendrán ocultas refiriéndose, llegado el caso, como E01, E02 y Es. De igual forma, las estudiantes recibieron un consentimiento informado (Ver Anexo 9) donde sus acudientes firman y acceden a la participación y presencia en el aula de un investigador, así como al manejo de información recolectada, todo con miras a la realización de este proyecto de investigación que contribuye al desempeño académico en el área de español.

## **CAPITULO IV: Propuesta de intervención pedagógica**

El presente proyecto investigativo formuló como propuesta de intervención pedagógica una metodología de secuencia didáctica, ya que, en este caso, Díaz (2003) propone que:

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va a acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa (p.4).

A partir de lo anterior se puede hablar entonces de la secuencia didáctica como una forma para adoptar los conocimientos previos de los estudiantes, a fin de producir un conocimiento

vinculado a la realidad, lo cual implica no solo un trabajo analítico individual por parte del estudiante sino también una relación con su contexto social. Además de esto, la secuencia didáctica provee un proceso evaluativo organizado por su misma condición estructural, lo cual resulta favorable para retroalimentar la propuesta de intervención pedagógica hacia los estudiantes y el docente.

Por consiguiente, la siguiente propuesta de intervención abordó tres momentos principales en los que se buscó alcanzar los objetivos del proyecto integrando el área de español y los propósitos educativos del Liceo Femenino Mercedes Nariño a fin de aportar no solo a la solución de una problemática sino también al proyecto de vida de las estudiantes y a la construcción integral de sus saberes. Así pues, se presenta a continuación el recorrido por los tres momentos de ejecución de la propuesta de intervención en los que se encuentran uno de sensibilización y acercamiento titulado *Reconocimiento del discurso*, otro titulado *Descomponiendo y argumentando entre los discursos* y un tercer momento llamado *Empoderadas del discurso*.

#### **4.1 Momento 1: Reconocimiento del discurso**

Este primer momento se basó en la primera categoría de la matriz propuesta en el capítulo tres (pág. 34) en la que se buscaba generar un reconocimiento de diferentes discursos. Este momento se enfocó en la ejecución de un proceso de acercamiento y sensibilización general a los conceptos de argumentación, discurso y análisis crítico del mismo. Constó de 5 sesiones en la que se realizaron 4 actividades las cuales tuvieron inicio en agosto 15, siendo la primera “*El amplio concepto del discurso*”. Este ejercicio de sensibilización propuso el acercamiento a varias manifestaciones discursivas para posteriormente definir un concepto general de discurso (a partir de la Teoría de Teun Van Dijk). El material para esta actividad constaba de 3 grabaciones de

audio y 5 fragmentos de videos en los cuales se incluía: Diálogos de telenovelas, discursos políticos de distinta época, fragmentos de conferencias para emprendimiento, y discursos de pastores de iglesias cristianas. A lo largo de esta actividad las estudiantes identificaron el concepto de discurso de Van Dijk, al tiempo que se reconocían la amplia variedad de posibilidades discursivas en la cotidianidad.

La segunda sesión titulada “*La Cotidianidad del discurso*”, realizada entre el 22 de agosto y 29 de agosto, tuvo por objetivo principal la profundización en el reconocimiento de este ramillete discursivo de la cotidianidad y algunas características de los interlocutores y sus contextos a través de un trabajo en grupos de tres estudiantes donde se representaron una serie de sketches de situaciones comunicativas cotidianas (explicar una situación a los padres de familia, una propuesta romántica, un discurso político). A lo largo de esta actividad las estudiantes tuvieron también la oportunidad de acercarse al reconocimiento de intenciones en cada conversación, argumentos, algunas creencias y contextos que se evidenciaban por el dialecto de cada personaje del sketch.

La tercera sesión se desarrolló el 05 y 07 de septiembre y fue titulada: *La argumentación y sus formas*. En un primer momento las estudiantes realizaron un trabajo en parejas en el que centraban su atención en el análisis de un artículo científico relacionado con la salud mental. La intención principal de esta actividad era presentar la noción de intención discursiva la cual considera elementos como ideologías y creencias de los interlocutores. Posteriormente, las estudiantes manipularon el discurso, reorganizando los argumentos, cambiando palabras, datos importantes e inclusive autores. Este ejercicio permitió presentar los conceptos de argumentación, tipos de argumento e introducir las nociones de manipulación de los discursos. Lo anterior se

realizó a la par de la introducción a los componentes cognitivo, discursivo y social del ACD, los cuales se vieron reflejados en el ejercicio realizado.

La última sesión de este primer momento se tituló *La triada del discurso* y se realizó el día 12 de septiembre. Las estudiantes identificaron con más claridad los tres componentes del discurso propuestos por Van Dijk (discurso, cognición y sociedad) a través de un material audiovisual en el que se presentaba un discurso político al que se le iba realizando un análisis de esta triada del discurso. Este espacio permitió enlazar lo realizado en las sesiones anteriores con la teoría de Van Dijk, además de aclarar las posibilidades que la teoría ofrece para realizar un análisis discursivo.

#### **4.2 Momento 2: Descomponiendo los discursos**

Posterior a la sensibilización y el trabajo de acercamiento a conceptos y teorías esenciales para la aproximación al análisis crítico discursivo, así como para la argumentación, se dio inicio al segundo momento titulado *Descomponiendo los discursos*, conformado por 4 sesiones las cuales iniciaron la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la fase anterior. Cada sesión presentó una serie de actividades que involucraron el análisis crítico de discursos de la mano de la propuesta de Van Dijk, y la realización de debates, textos de opinión, ensayos, o simplemente opiniones e ideas por parte de las estudiantes, las cuales dieron inicio al proceso de fortalecimiento de la capacidad argumentativa (que ya venía trabajándose desde el primer momento en tanto las estudiantes habían empezado a opinar acerca de los discursos que identificaban).

La primera sesión de este segundo momento fue llamada *El cancionero discursivo* y se llevó a cabo el 19 de septiembre y 21 de septiembre. Se realizó un ejercicio de ACD donde las estudiantes analizaron distintas letras de canciones tomando diferentes ideas de cada estrofa, extrayendo palabras, metáforas, adjetivos e investigando a los compositores y cantantes a fin de encontrar distintas interpretaciones. Al finalizar cada estudiante preparó una presentación para dar cuenta de los resultados de su análisis, lo cual generó un espacio de debate con opiniones e interpretaciones a partir de los elementos encontrados en cada discurso donde se develaban las relaciones entre contexto, interlocutores y el impacto del discurso en cada época.

Posterior al debate generado en la actividad anterior, la sesión realizada el 26 de septiembre titulada “*Análisis social debatible*” permitió a las estudiantes continuar con la práctica de sus capacidades argumentativas tanto orales como escritas, ya que la actividad se componía de dos grandes momentos: el primero buscaba analizar tres discursos específicos relacionados con un hombre pidiendo dinero en Transmilenio, un grupo de jóvenes feministas en una protesta de Argentina y una asamblea de estudiantes de universidad pública. A partir de las características del discurso de cada sujeto analizado, las estudiantes debían en un segundo momento, generar una propuesta que argumentar la posición de cada personaje. Cada grupo de estudiantes pudo explicar de forma oral los elementos dentro de este discurso que develaran las creencias, ideologías e intenciones de sus interlocutores. Lo anterior permitió un ejercicio de comparación, contraste y propuesta de ideas nuevas acerca del tema debidamente argumentados.

La tercera sesión “*Coherentes en la cohesión*” desarrollada el 03 de octubre, brindó a las estudiantes la oportunidad de trabajar en la organización de las ideas que pueden generar a partir de un análisis discursivo. El objetivo de esta actividad era la aclaración y profundización en los



temas relacionados con la coherencia y la cohesión (de la cual ya se había evidenciado algunas confusiones en las actividades previas) Las estudiantes recibieron un material infográfico con conectores y un texto fragmentado. Se realizó una mesa de trabajo para debatir acerca de la organización del texto, la relación e importancia entre los argumentos de este, la formulación de conclusiones y el valor relevante de la coherencia y cohesión.

La última sesión de este segundo momento titulada *El nuevo debate*, se llevó a cabo el 10 de octubre y vinculó todo lo relacionado con las actividades previas a través de un debate con relación a un artículo de opinión de un periódico nacional el cual se analizó previamente a través del ACD. Las estudiantes entregaron su análisis, y tuvieron posteriormente un tiempo para preparar un texto argumentativo escrito que cumpliera con una estructura coherente, cohesionada y con unos argumentos fuertes para opinar acerca del tema presentado en el artículo. Este debate tuvo premisa el uso de conectores durante el discurso, la presentación organizada de las opiniones y la formulación de conclusiones en conjunto.

### **4.3 Momento 3: Empoderadas del discurso**

Esta fase final recoge lo propuesto en los momentos anteriores y se presentan los resultados del proceso de las estudiantes en cuanto al fortalecimiento de su capacidad argumentativa a partir de la aproximación al análisis crítico del discurso. Esto se realizó a través de 4 sesiones orientadas a la proyección final de las opiniones de las estudiantes para ser presentadas afuera del aula.

La primera sesión se tituló *Acción y persuasión* trabajó el 17 de octubre las formas del discurso que tienen por intención persuadir o convencer. A pesar de haberse realizado ya un

amplio trabajo con la idea de argumentar para defender las ideas propias o refutar las de sus compañeras, en este ejercicio las estudiantes trabajaron en pareja en último ejercicio que buscaba precisar la integración de los conceptos y prácticas anteriores a fin de lograr persuadir a sus compañeras de tomar decisiones en una serie de casos hipotéticos en un acto comunicativo más “personal”, lo cual implicaba considerar argumentos precisos, organizados, y la atención al discurso intencionado a “convencer”.

Habiendo realizado las actividades previas y logrando un reconocimiento y aplicación de una aproximación al ACD, así como una consciencia de la capacidad argumentativa, las estudiantes seleccionaron un discurso actual o literario. El docente en formación presentó una serie de posibles temas que pueden ser trabajados a través de una propuesta audiovisual. Para ayudar a entender la idea de la propuesta audiovisual se presentaron a las estudiantes videos de “Youtubers” (con los cuales ya se había trabajado en el primer momento).

Posterior a la selección del tema y la identificación del formato en que debía presentar su opinión, la actividad *Creando mi espacio de debate*, realizada el 24 de octubre convocó a las estudiantes en el espacio multimedia de la institución donde dialogan acerca de la estructura, diseño y tiempo en el que editaran su propuesta audiovisual.

Esta propuesta se presentó en la sesión del 31 de octubre titulada *Discurso de todas para todos* en el que las estudiantes comparten en clase el material audiovisual, con las ideas, discursos y opiniones de su trabajo analítico realizado y durante la sesión siguiente titulada *La última palabra*, las estudiantes tienen la oportunidad de revisar las opiniones de sus compañeras y hacer las correcciones o modificaciones necesarias que consideren a partir de lo trabajado en los

momentos anteriores. Presentan un trabajo escrito y copia del video expuesto, a fin de la creación de un espacio digital para la presentación de sus propuestas. Las estudiantes comentan la experiencia vivida y el conocimiento adquirido durante las distintas etapas del proyecto.

Finalmente, la última instancia de este momento final se titula: *El salón discursivo argumentativo de 1103*, donde se realizó la presentación de un espacio digital el día 07 de noviembre del que las estudiantes reciben el enlace web donde reposan sus escritos, y un canal de YouTube donde se almacenan los videos de los temas presentados. Se abrió además un espacio de opinión para que las estudiantes hablaran del trabajo propio y de sus compañeras, además de comentar los resultados, percepciones y recomendaciones para la realización de este tipo de ejercicios.

#### 4.4 Cronograma

SESION	MOMENTO	FECHA	SESIÓN
1	1 Reconocimiento del discurso	Agosto 15 2018	<i>“El amplio concepto del discurso”</i>
2		Agosto 22 / agosto 29 2018	<i>“La Cotidianidad del discurso”</i>
3		Septiembre 05/ septiembre 07 2018	<i>“La argumentación y sus formas”</i>
4		Septiembre 12 2018	<i>“La triada del discurso”</i>
5	2 Descomponiendo los discursos	Septiembre 19/ septiembre 21 2018	<i>“El cancionero discursivo”</i>
6		septiembre 26 2018	<i>“Análisis social debatible”</i>
7		octubre 03 2018	<i>“Coherentes en la cohesión”</i>
8		Octubre 10 2018	<i>“El nuevo debate”</i>
9	3	octubre 17 2018	<i>“Acción y persuasión”</i>
10		octubre 24 2018	<i>“Creando mi espacio de debate”</i>

11	Empoderadas del discurso	octubre 31 2018	“Discurso de todas para todos”
12		noviembre 07 2018	“El salón discursivo-argumentativo de 1103”

Tabla 2. Cronograma de actividades

## CAPÍTULO V: Análisis de la información

La información recolectada a lo largo de cada sesión de los diferentes momentos mencionados en el capítulo 4 se organizó de acuerdo con la propuesta de Cisterna (2005) que considera la necesidad de seleccionar la información a partir del criterio de *pertinencia* y *relevancia*, siendo el primero la acción de sólo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación, y el segundo considerando la información a partir de su importancia y asertividad. (p. 68)

Posterior a la recolección y organización de la información, se procedió a su respectiva triangulación, concepto que Okuda y Gómez (2005) plantean como el uso de varias estrategias (cualitativas y cuantitativas) al estudiar un mismo fenómeno como una alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. Así pues, se realiza el siguiente análisis de la información de acuerdo con del modelo propuesto por Cisterna (2005) para la realización de una *triangulación hermenéutica*, que vincule la triangulación de la información entre estamentos, la triangulación entre las diversas fuentes de información, y la triangulación con el marco teórico. Las experiencias y resultados obtenidos se enriquecieron con los aportes e interpretaciones del investigador.

A partir de lo anterior, se estableció una primera categoría basada en el marco teórico: *ACD* de la cual emergen tres subcategorías *discurso*, *cognición*, *sociedad*. De estas

subcategorías es posible establecer una categoría emergente: *Contexto*, ya que fue el punto de partida constante de las estudiantes para realizar un análisis discursivo y acercarse a sus demás características. De igual forma, se establece una segunda categoría principal titulada *Argumentación*, la cual se divide en dos subcategorías *escrita* y *oral* (categorías que se generan también a partir del marco teórico y matriz categorial) cuyo objetivo inicial es la triangulación de la información en relación con los resultados obtenidos en la aplicación del ACD y los ejercicios de producción escrita y oral a lo largo de cada sesión. Ambas subcategorías comparten dos categorías emergentes: *coherencia* y *cohesión*, las cuales permiten precisar el progreso de las estudiantes en cuanto al uso de una estructura argumentativa que incluya tesis, diferentes tipos de argumentos, conclusiones y conectores<sup>2</sup>.

CATEGORÍAS PRINCIPALES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<b>ACD</b>	discurso	Contexto
	cognición	
	sociedad	
<b>ARGUMENTACIÓN</b>	Escrita	coherencia
	oral	cohesión

Tabla 3. Categorías de análisis

Con respecto al análisis de la información, se seleccionaron las actividades más significativas a lo largo de las múltiples sesiones y se dan a conocer de manera ordenada siguiendo una secuencia con los momentos mencionados en la propuesta de intervención. Así mismo, para la pertinente protección de la información de las estudiantes y con base en los respectivos consentimientos firmados por sus acudientes, se hace una implementación de códigos

<sup>2</sup> Las subcategorías de ACD se trabajaron en conjunto y no se consideró pertinente separarlas para su análisis. Los resultados de ACD se ubican en cada subcategoría simultáneamente al tiempo que se relacionan con lo encontrado en cada ejercicio de producción argumentativa oral y escrita.

para diferenciar a las estudiantes del grado 1103. Se usa la sigla E (estudiante) Es (todas las estudiantes), y un número 00 para asignar una respectiva secuencialidad. De igual forma se presentan unas imágenes de muestra las cuales están acompañadas de una pequeña descripción del texto, formato o actividad que se realizó, a fin de evidenciar directamente el progreso de las estudiantes.

Un primer elemento clave para el ACD y de igual forma para la competencia argumentativa, es el concepto de *contexto* que en este análisis se ha considerado como categoría emergente por la aplicación de este por parte de las estudiantes en cada instancia tanto de aproximación al ACD como en los espacios de producción argumentativa. Este concepto permitió en la primera sesión titulada “*El amplio concepto del discurso*”, generar un primer espacio de conversación de las estudiantes a partir de la idea de “discurso” y sus diferencias.

En un primer ejercicio las estudiantes debían ver un video que incluía 9 fragmentos de discursos de distinta época y tema. Se les pidió que identificaran a modo general los interlocutores, lugares, fechas aproximadas, intenciones del discurso, y otros elementos particulares. El uso de este material audiovisual permitió presentar el concepto de discurso y sus componentes (según la teoría de Van Dijk). A partir de ahí, las estudiantes comentaron los detalles vistos en cada fragmento. E01: - *Uno era Donald Trump. Hablando mal de México*-. E02: “-*Ese era cuando Duque se posesionó como presidente*”-. E03: - “*Ese capítulo de la reina del Flow es viejo, profe*”-. E04: - “*los de blanco y negro hablan como de políticos y el otro es para defender el feminismo, se entiende más, hablan más claro*”-. Estos comentarios son un primer acercamiento al reconocimiento del contexto e interlocutores de algunas situaciones comunicativas cercanas a las estudiantes.

Sin embargo, el anterior comentario de E04, suscita la interrogante por parte del docente en formación: D: - *¿por qué será que se entiende menos que las otras situaciones comunicativas?* -. Una de las estudiantes aplica el concepto de contexto y su influencia sobre el interlocutor: E05: *-porque eso es de otro contexto. Tampoco sabemos quién, solo que es político y está como hablando del gobierno-* E07: *-pero no habla igual que Trump ni el man que habló lamiéndole a Uribe-*. E05: *-Por lo mismo, antes hablaban diferente. Se parecían al niño pastor (referenciando uno de los fragmentos vistos) ahora es más como Trump. Igual eso depende de donde estén-* Este comentario de E05 relaciona una aproximación a un contraste de discursos (políticos en este caso) de una época pasada, comparándolos con propuestas contemporáneas relacionadas con el mismo tema, en este caso teniendo en cuenta las diferencias entre contextos (a partir de un lugar, tiempo, espacio) y la influencia sobre sus interlocutores, que son nociones esenciales de contexto según Van Dijk, (1998).

A lo largo de la siguiente sesión, se presentan los conceptos de argumentación desde Toulmin (1998) Cassany (1998) y la importancia de estos dentro de cualquier discurso. Para profundizar en el tema, se realizó la preparación de un sketch relacionado con los temas solicitar un permiso a los padres o justificarles algo que se hizo. La categoría emergente *contexto* enmarca la realización de la actividad en tanto las estudiantes parten del suyo para pensar argumentos que darían según el rol que realizarían, por ejemplo, E-11 menciona: *- mi mamá cuando nos va a regañar siempre dice como... le he dicho mil veces que no haga eso, y es lo que más hace-*. Y E-14: *-es que todas las mamás siempre creen que uno va a hacer algo malo cuando va a una farra, un solo quiere bailar, podríamos hacer que la mamá diga algo así.* Esta relación de contextos se materializa en el momento en el que las estudiantes escriben los argumentos para su sketch, y se entra al terreno de la categoría de *Argumentación escrita*, en tanto no hay un orden específico de

los argumentos a partir de su veracidad o impacto en la discusión, pero se inició un proceso de escritura pensado a partir del contexto de los supuestos interlocutores.

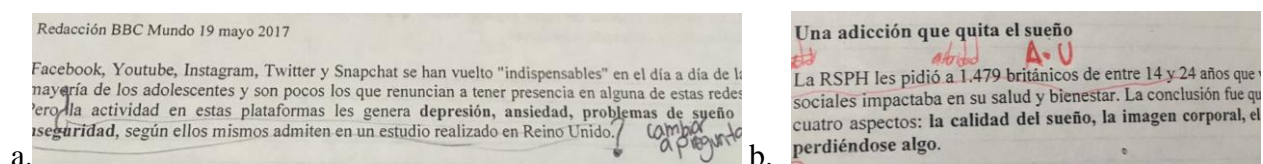
Una vez iniciada la presentación de los sketches, las estudiantes fueron motivadas a encontrar los detalles en el discurso de los supuestos interlocutores lo cual promovió un espacio de atención y reflexión entre las estudiantes. Por ejemplo, a partir del sketch entre E08 y E09 relacionado con el tema de una mamá y su hija que se hizo un tatuaje surgió el siguiente diálogo E06: - *¿Usted por qué no me quiere mami?* - E07: *Porque no. No joda.* Es.: - *¡no, pero esas razones. Eso no es válido.* E15: *No profe, eso no sería un argumento. Les faltó más porque ahí puras respuestas de señora enojada* -. A este punto de la actividad, las estudiantes evidenciaron un reconocimiento inicial de argumentos dentro de un discurso, y empiezan a clasificarlos como “válido”, “inútiles” o “incoherentes”, como es el caso de un sketch acerca de una propuesta romántica: E04: *-Pero es que yo quiero que seamos novios y eso.* E05: *no pero yo no lo quiero a usted.* E04: *-Pero dígame por qué* - E05: *-que usted es muy feo-* E019: *- Eso si es bien importante. Un “argumento muy válido”. Ahí no hay nada que hacer.*

Ese reconocimiento de argumentos presentados en situaciones cotidianas generó en primer lugar una consciencia de los discursos como un factor manipulable a lo largo de la convivencia en sociedad, ya que las estudiantes reaccionaban a cada discurso con otros posibles argumentos o ideas para cada situación, al punto en que juegan a buscar manipularlas para darle la razón a uno u otro: E25: *-Pero si ella es la mamá y quiere es que la hija se borre el tatuaje, pues que le diga. Ella podría haberle dicho que es la mamá y tiene que hacerle caso porque ella es menor de edad-*.

Los grupos de trabajo reconocieron además la relación entre la argumentación oral y escrita a través de la coherencia de sus textos, que fueron para varias estudiantes un soporte para



argumentar en el sketch y para otras un factor que afectó el discurso de sus personajes por carecer de organización. Al final de la sesión encontraban que a pesar de no siempre usarse lo escrito al pie de la letra, fue una buena estrategia para la preparación de un evento comunicativo argumentativo.



### ***Imagen 1. Fragmento de actividad Sesión 3***

Actividad de sesión 3: “*La argumentación y sus formas*”. En la primera imagen (a.) se puede ver un fragmento del discurso presentado y un “cambio” que las estudiantes proponen para manipular el mismo. La segunda imagen (b.) muestra una identificación de un argumento de autoridad dentro del texto.

Como última sesión clave de sensibilización y aproximación (ya que la cuarta sesión fue una experiencia audiovisual que resumía y recogía los conceptos claves a trabajar) se realizó un análisis general de un artículo científico titulado: *¿Qué efectos tienen las cinco mayores redes sociales en la salud mental de los jóvenes?* Este ejercicio trabajó a profundidad la identificación de una idea principal dentro de un discurso y el reconocimiento y clasificación de sus argumentos y su ubicación dentro del mismo, pero de la mano del concepto de manipulación (que ya había sido explorado por las estudiantes en la actividad anterior).

En un primer momento de la sesión las estudiantes realizaron varias lecturas del texto en voz alta y posteriormente intentaron establecer su idea principal. Para llegar a este punto, tomaron en cuenta datos básicos como autor, año de publicación, país. Estos datos les brindaron información acerca del contexto del autor, y las posibles intenciones iniciales del texto. E03: -

*Vimos que es un texto pues que quiere informar acerca de un hallazgo. Es de una revista*

*científica entonces como que no quiere incitar a nada pero sí va en contra de las redes porque pues generan problemas físicos o eso es lo que encontramos quiere decir-*. El determinar el tipo de texto les permitió hacer aseveraciones acerca de las intenciones del contenido. Una vez alcanzaron esos primeros datos, identificaron las ideas principales y argumentos de este lo cual les garantizó una familiarización con el texto hasta el punto de proceder a manipular su estructura.

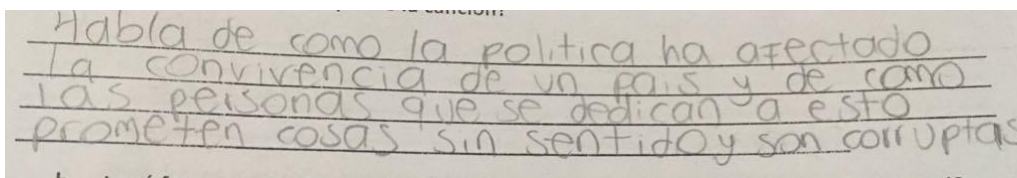
Como se puede evidenciar en la imagen 3a. las estudiantes detallaron características que permitieran transformar parcial o totalmente el contenido del discurso escrito sin dañar la estructura del texto y siendo lo menos evidente posible y. E06 propuso por ejemplo (ver imagen 3b) la adición de signos de interrogación para alterar la tesis principal del texto; este cambio se basaba en la primicia de hacerlo. Otras estudiantes adicionaron signos, cambiaron palabras o reescribieron argumentos que sustentaban el texto. El resultado anterior se ubica dentro de la subcategoría de *Discurso* en tanto las estudiantes revisaron la morfología y sintaxis del texto, que aplicados al concepto de manipulación propuesto por Van Dijk (1998) lo cambian a beneficio de aquellos que tienen el poder.

Esta experiencia suscitó además entre las estudiantes una amplia curiosidad por los efectos que el acto de manipulación del discurso pudiera causar en su propio contexto y en la información que reciben a diario: E012: *-Cuántas veces le trabajan la mente a uno así y ni sabe uno como darse cuenta-*. E08: *-Pues si los colombianos supiéramos más de eso no estaríamos así, pero cómo sabe uno cuando le dicen la verdad o no -*. E015: *- Pues eso es lo que hacen los políticos y la televisión que compran los medios para vender lo que ellos quieren-*. Estos comentarios acerca de la manipulación del discurso generaron un espacio de diálogo enfocado en la situación del país y sustentado a partir de lo encontrado por cada estudiante dentro del

ejercicio. La comparación del ejercicio con ejemplos del contexto diario, periódicos, y otras fuentes de información, evidenciaron un interés emergente por la clase de español en términos de la lengua con relación a su cotidianidad. Cada reflexión abrió de igual forma el camino a la presentación más formal de los tres componentes para ACD, que son desarrollados con más detalle en la siguiente sesión del segundo momento.

Las categorías de *ACD* y *argumentación* empezaron a trabajar conjuntamente y a mayor profundidad dentro de la primera sesión del segundo momento a través de una actividad basada en el análisis de la canción de diferentes canciones (Ver anexo 11) Entre ellas “*A quién engañas abuelo*” de Arnulfo Briceño, una canción que resultó poco conocida por las estudiantes y quienes la conocían afirmaron no entender el contenido de la letra. E04: *-A mi abuelita le gusta arto, y mi mamá también la escucha.* E05: *-Es que eso ya es muy viejo profe-*

En un primer momento, la categoría emergente *contexto* nuevamente se vuelve punto de partida debido a que esta vez las estudiantes no tienen a la mano información como autor, fecha de publicación de la canción, entre otras, pero consideraron pertinente indagar esta información para posteriormente adentrarse en el análisis de la letra de la canción. E016: *-La canción fue escrita por Arnulfo Briceño, en los años sesenta, está inspirada en los políticos y la época de violencia de Colombia entre conservadores y liberales que fue en 1945,* E05: *-la canción cuenta la historia de un joven que habla con su abuelo acerca del pasado.* E011: *-Pero aunque fue escrita después el autor nació en 1938, entonces eso ya puede decir que se basó en la infancia o algo así.*

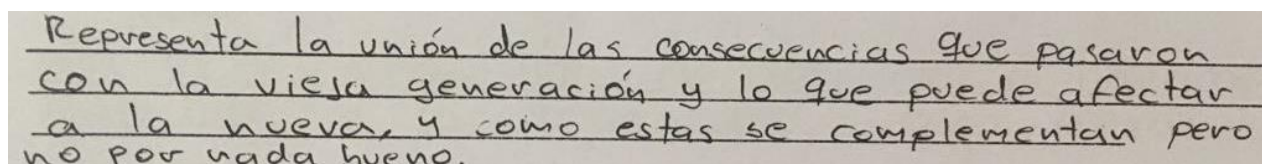


### **Imagen 2. Fragmento de Análisis de canción**

Las estudiantes explicaron la idea principal de la canción a través de la indagación realizada. Establecieron una idea general de la intención comunicativa de la canción en relación con el contenido de la letra.

Al momento de presentar sus ideas principales las sustentan además con las características de la letra iniciando por explicar el vocabulario desconocido como *Godo*, *caudillos*, *partidiso*, *naiques*. E016: *-Esto de godos es una palabra para referirse a los conservadores. Caudillos es como Jorge Eliecer Gaitán, y pues debe ser de él que hablan por lo que todo sucede en esa época. Esto va con la época que decíamos de la guerra colombiana-*. Esta relación se incluye dentro de las subcategorías *Discurso* y *contexto*, ya que las estudiantes caracterizan los interlocutores de la canción a partir de esos elementos. E02: *- En esta canción los que hablan son del campo porque hablan de "sacar arriba el rancho" Esas palabras son de gente del campo porque dicen naiques, taitas, pioneros-*. E05: *- y su nieto es joven pero también es del campo porque es el que usa "taitas"*-. E018: *-Pero en el cerro hay dos cruces que te lo están recordando. Esto es que son católicos por el símbolo de la cruz. Ellos creen en dios profe y eso tiene que ver con la gente del campo que es muy creyente-*. E019: *Ahora te comprendo abuelo, por Dios no sigas llorando. Aquí entonces representa el que escribió la canción como en general son los campesinos así creyentes*. E020: *-y víctimas de la violencia porque la gente del campo sufre arto*. En esta instancia de la sesión, los resultados se ubicaron también con relación ya a la subcategoría *cognición* puesto que las estudiantes lograron vincular una aparente creencia e ideología por parte del campesinado, pero además empiezan a tratar el tema de los estereotipos

dentro la canción: E09: *-Es que muestran bien a la gente del campo-*. E015: *-El que la escribió de pronto creía que era un mensaje para ellos-*. Estas aproximaciones al tema de creencias en relación con el contexto y los grupos sociales se reafirman al trabajar la pregunta del ejercicio: D: *¿qué puede representar la relación entre el abuelo y su nieto?*



Representa la unión de las consecuencias que pasaron con la vieja generación y lo que puede afectar a la nueva, y como estas se complementan pero no por nada bueno.

### ***Imagen 3. Fragmento de Análisis de canción 2***

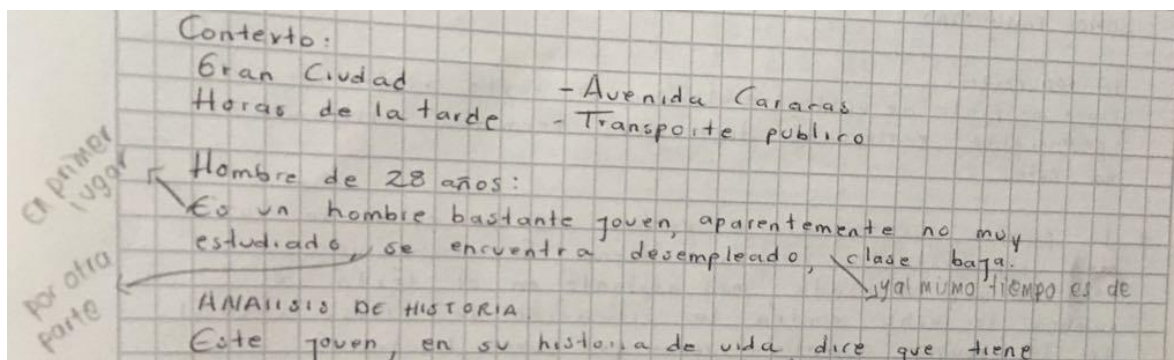
Las estudiantes establecen un argumento para responder a la relación posible entre abuelo y nieto en la canción, para esto teniendo en cuenta la lengua, un contexto pasado, presente, los interlocutores, e intenciones del discurso.

Estas respuestas además de ser la relación total de las subcategorías *Discurso, cognición y sociedad*, representan la realización de un proceso que se enmarca en la categoría *Argumentación* y en las subcategorías *escrita y oral*. La primera en tanto sus opiniones manejó en primer lugar un recurso escrito previo que se sustenta siempre desde la información que la misma aplicación del ACD les provee. La segunda, evidenciada en la amplia participación de las estudiantes con opiniones que ya no se encuentran desconectadas del tema, sino que ya aprovechan el recurso escrito previo para sustentar sus ideas. Además de lo anterior, las estudiantes no solo se limitaron al análisis del contenido de la canción, sino que llegaron a analizar el contexto que rodeaba este contenido, particularmente, el interlocutor externo de la canción: el autor Arnulfo Briceño.

E06: *-Profe, pero si el señor era abogado ¿por qué habla así como campesino? Además, hay gente del campo que habla normal, no hablan tan así como "naides"-*. E07: *-Debe ser que exagera o lo hacen porque se burla en la canción del campo-*. E8: *de pronto el tipo quería más bien conectar con la gente y por eso es así*. E021: *- Pero es que hay que ver en qué fecha nació*.

*El debió vivir algo de eso y así hablaban sus abuelos y quiso como hacer una canción-*. Este resultado de la actividad se integra en la categoría *cognición* en tanto se está relacionando la posible creencia del autor de la canción con respecto a grupo social determinado y abre un debate entre las estudiantes a partir de elementos lingüísticos y de contexto para aproximarse a las ideas de élites y manipulación. E09: *-Pero el autor es de la Pedagógica, más bien iba a plasmar como las ideas así de universidad y eso-*. E010: *- Hay que ver el año de la canción que es por los 60s entonces el tipo más bien lo hace para evocar como ese ambiente. E011: o es godo por eso no conoce a los campesinos e intentó hacer que hablaran así. E018: -pero eso la gente dejó de pensar en eso ya. Para mí el autor solo quería mostrar un momento que no podemos olvidar. Yo no lo veo como una burla porque maneja un tema muy delicado, eso de la muerte y la guerra-*.

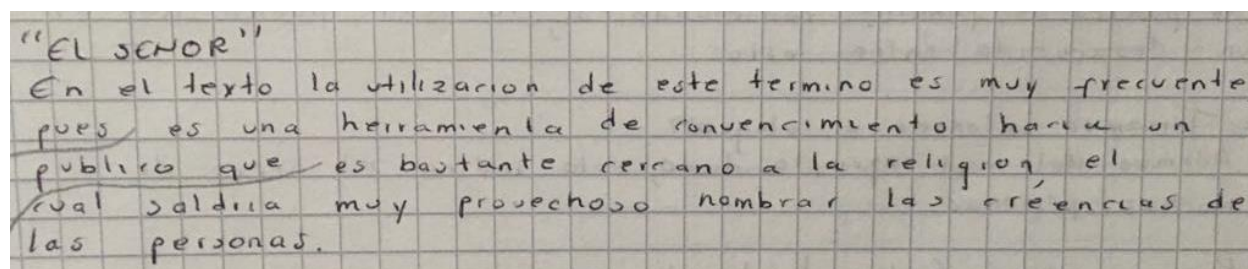
La sesión de debate anterior logró generar argumentos para una idea específica teniendo en cuenta los tres componentes del ACD y aunque no fue del todo organizado, sus opiniones ya se ven sostenidas por la estructura de discurso, los interlocutores de este y los contextos. De igual manera, este ejercicio se aplicó a dos canciones más de diferente género de los cuales se pudieron obtener resultados similares en términos de la forma en que fueron analizadas y el reconocimiento del impacto que estos mensajes pueden tener en un contexto propio. Este ejercicio aportó además a las estudiantes una amplia visión de posibilidades argumentativas que se pueden obtener a partir de determinados elementos en un discurso, tanto del pasado como del presente. El trabajo de argumentación oral y escrita se continuó desarrollando en las siguientes sesiones, arrojando cada vez nuevos resultados hacia el fortalecimiento de la competencia argumentativa.



**Imagen 4. Fragmento de análisis de discurso 01**

En el ejercicio siguiente las estudiantes ya establecen un protocolo muy claro para realizar su ACD, en este caso, al discurso titulado “ayúdeme con una monedita” de un joven que pide dinero en Transmilenio (Ver anexo 12).

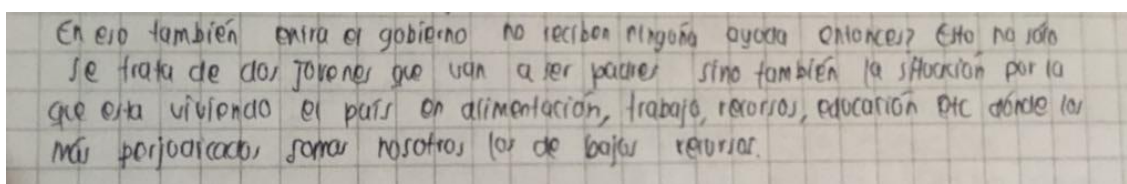
Durante la siguiente sesión las estudiantes establecen inicialmente las características del contexto a partir de lo leído, consideran información como lugar, tiempo, espacio (lo cual se clasifica en la categoría emergente *contexto*). Posteriormente, caracterizan el personaje teniendo en cuenta información brindada por el texto, y las características lingüísticas que el interlocutor ofrece y determinan sus creencias e ideologías, por ejemplo:



**Imagen 5. Fragmento de análisis de discurso 02**

En esta imagen se puede ver como las estudiantes relacionan una constante en el discurso del sujeto analizado, asociándolo con sus creencias religiosas.

Este fragmento de análisis trabaja en las subcategorías *cognición* y *discurso*, que son los componentes que las estudiantes analizan en relación con la búsqueda de una estrategia para la manipulación, lo cual se ve reflejado en el debate posterior a la creación de un texto argumentativo donde sustentaban su propuesta. E14: *-Este hombre siempre utiliza la religión como una forma para manipular a las personas. Estamos en un país donde la gente es muy religiosa y muchas veces uno ve como se aprovechan de las creencias religiosas y generan lástima o pesas con las ideas de dios-. E15: -Además hay cosas que ni siquiera saben bien, por ejemplo usa la frase “ayúdate que yo te ayudaré” y buscamos y eso no es ni siquiera de la biblia. E14: -Creemos que usa a dios como un argumento de autoridad que no justifica la sanación de su vicio si no que es para que la gente lo vea como un creyente-. E16: -Consideramos que de entrada esta es una clara muestra de nuestra cotidianidad, por frases que el hombre usa. Él dice que sabe que “es incómodo que la gente se suba a cada rato”, es para nosotros una muestra de que eso se hace a diario. E17: - o sea, esto es repetitivo porque hay un problema en el país que hace que haya tanta mendicidad-. E16: - El gobierno ahí también tiene que ver dentro de este discurso porque se trata de jóvenes que van a ser padres y no reciben ningún tipo de ayuda de alimentación, trabajo, educación.*



### **Imagen 6. Fragmento de análisis de discurso 03**

El uso de los argumentos previamente planeados por escrito es evidente entre el diálogo anterior y el fragmento de la imagen. Las estudiantes se basan en su escrito pero también complementan con otras ideas que van encontrando según dialogan entre ellas.



En este ejercicio se pueden evidenciar la categoría *ACD* y sus subcategorías *Cognición*, *sociedad*, discurso trabajaron en conjunto para la sustentación de las intenciones de un discurso. Las estudiantes tomaron elementos lingüísticos y los relacionaron con el contexto y las creencias que se encuentran dentro del discurso. En términos de la categoría de *Argumentación*, nuevamente se evidencia un patrón de trabajo en el que las estudiantes hacen uso del texto argumentativo que han escrito como soporte para alcanzar la argumentación *oral*. A pesar de que el uso de conectores no fue del todo evidente, sí se estaba justificando cada opinión acerca del tema con un elemento propio del discurso sin caer en memorizar y repetir al pie de la letra, sino en tener presente la relación que establecieron entre idea y argumentos.

Dentro de esta misma actividad, la producción de argumentos para una sustentar ideas específicas teniendo en cuenta los componentes cognitivos, sociales y discursivos se evidencian en la capacidad de análisis crítico ahora más consciente de las estudiantes al momento de fragmentar partes del discurso del vendedor: E25: *-Es que el señor es un cínico y manipula a la gente profe. Nosotras pusimos en el escrito que el señor se basa en el contexto católico para manipular a la gente porque sabe que eso le duele a la gente, la gente mayor les daría plata por eso de: "es que yo antes era ladrón pero ya no", lo hace ver como un milagro. Es grosero, por ejemplo al final lanzando indirectas religiosas como "al menos regáleme un "dios te bendiga". Yo sé que no lo estamos escuchando pero ese "al menos" mezclado con el dios te bendiga es una forma de atacar a la gente para que se sientan mal, a nosotras eso nos parece que atenta contra los pasajeros. Leímos además que el tipo estaba preso, consumía drogas, luego dice que "Dios lo saca de ese camino". E29: - Por eso más concluimos que este parece un pastor de iglesia. Solo dice cosas de dios para plata-. E31: Pues es que aquí usamos a dios para todo. Por eso la gente come de los rehabilitados. Este dice también que no ha podido encontrar trabajo, eso será*

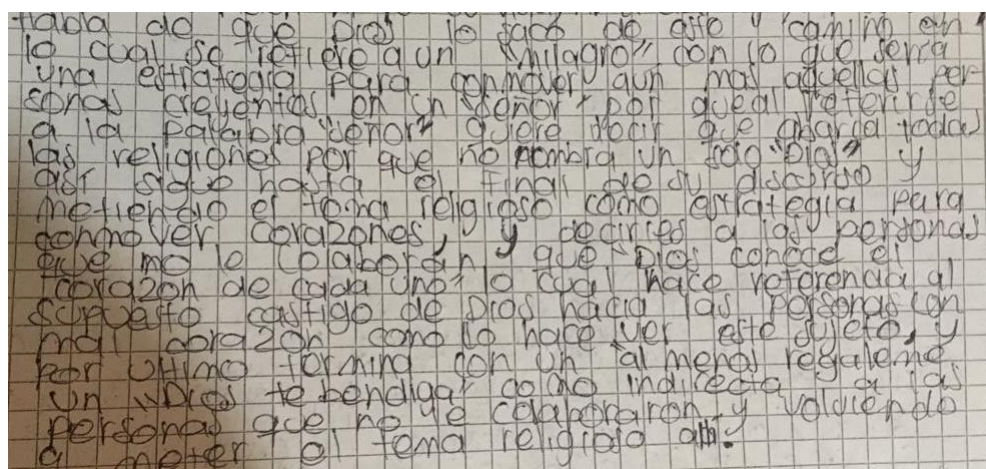
*lo único que tiene sentido porque ¿quién le da trabajo habiendo sido malo? - E16: sí, pero vea el país. Es que no solo se trata de eso, sino que el gobierno no lo ayuda.*

Este diálogo principalmente establece una producción argumentativa oral más sólida en comparación a las clases de las observaciones realizadas en la primera fase de intervención con las estudiantes.

Además de esto hay un flujo de ideas logran explicar oralmente los elementos dentro de un discurso determinado que develan la triada discurso, cognición y sociedad. En primer lugar, la subcategoría *cognición* se hace evidente en el comentario de E31, en el que relaciona la intervención de la religión en la cotidianidad, siendo esto el resultado del análisis de estructuras ideológicas dentro del discurso a partir de la lengua. De igual forma, E25 expone una situación de manipulación a partir de este mismo papel de la religión dentro del discurso del sujeto de análisis “*el señor se basa en el contexto católico para manipular a la gente porque sabe que eso le duele a la gente*”. Posteriormente, E25 también caracteriza al interlocutor a partir del tono que usa en su mensaje y su influencia sobre los pasajeros del bus: *Es grosero, por ejemplo al final lanzando indirectas religiosas como “al menos regáleme un “dios te bendiga”*. E25 asume la indirecta a partir de la sintaxis del discurso y el uso de “al menos” que relacionado con la expresión “Dios te bendiga” influye sobre el contexto de una forma contraproducente a lo que el sujeto decía. Finalmente, las estudiantes no se salen del contexto, sino que enmarcan la situación siempre dentro de este, por eso recalcaron en muchos casos “*Es que en el bus eso pasa*”, “*hay que saber que están en un bus profe, diferente una iglesia*”.

Por otra parte, la subcategoría *coherencia* que hace parte de la categoría *Argumentación* se manifiesta en la sustentación lógica de los argumentos y la idea principal. La subcategoría *cohesión* también ya ha venido entrando en acción si se considera que las estudiantes se han dado

a entender en la complejidad de los análisis que han realizado hasta el momento. Sin embargo, la composición escrita de los textos argumentativos resultó aún “desorganizada” en la mayoría de los textos como por ejemplo:



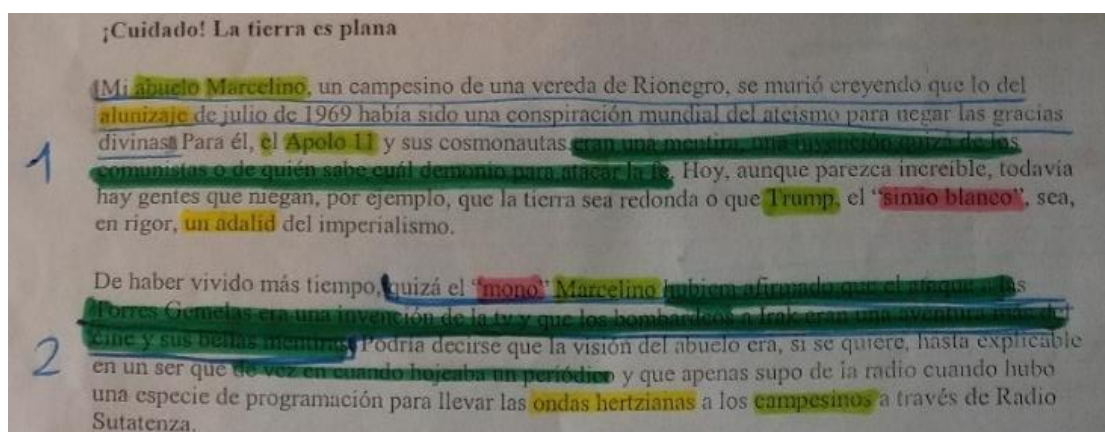
**Imagen 7. Fragmento de análisis de discurso 04**

Las estudiantes realizaron el ACD de este discurso intentando mantener el orden de este. Aportan sus opiniones y tienen en cuenta una parte del discurso que sustente su opinión. Pero en el caso de estas actividades los textos operan más como borradores de preparación para el debate.

Esta sesión representó un logro para las estudiantes en tanto ellas mismas manifestaron entender los discursos y hablar de ellos considerando los elementos que ahora no dejan pasar al momento de entrar a analizar y debatir una situación: E027: *-Es que uno no podría hablar sin ver bien eso primero para no decir cosas que no son-*. De igual manera esta experiencia logró un desarrollar un ambiente de aprendizaje de la clase de español donde la lengua y sus hablantes fueron en todos los sentidos fundamentales para reflexionar y entender con más detalle algunas situaciones comunicativas que a veces podrían parecer muy cotidianas o poco interesantes.

Como cierre del segundo momento de la fase de intervención pedagógica, las estudiantes trabajaron en torno al perfeccionamiento de la estructura de sus textos argumentativos. Para ello

se les presentó un artículo de opinión titulado: *¡cuidado, la tierra es plana!* (Ver anexo 13) Las estudiantes debían producir un texto argumentativo a partir de la respuesta a preguntas sobre el texto, la aplicación de ACD y teniendo en cuenta el uso de conectores y una organización más consciente del mismo.

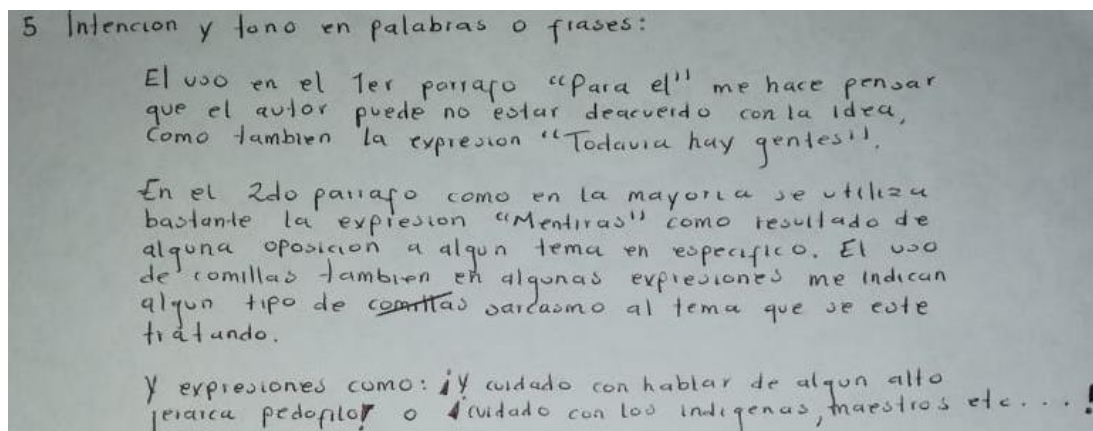


#### ***Imagen 8. Fragmento de análisis de artículo periodístico 01***

Las estudiantes abordan el texto clasificando el léxico más específico e ideas principales. Para el análisis separan los párrafos y la mayoría parte esta vez desde la identificación del léxico desconocido.

Aunque las preguntas de la actividad eran una guía para comprender el texto en su generalidad y se recomendó responderlas luego de leer el texto dos veces, las estudiantes optaron en su totalidad por intentar aplicar el ACD primero para llegar a esas respuestas y en especial para poder producir el nuevo texto argumentativo.

En la mayoría de los casos, las estudiantes fragmentaron el discurso y fueron describiendo características lingüísticas encontradas enfocándose principalmente en el interlocutor. En este caso las tres categorías de ACD fueron operando en conjunto para generar opiniones acerca de las intenciones del texto y su autor.



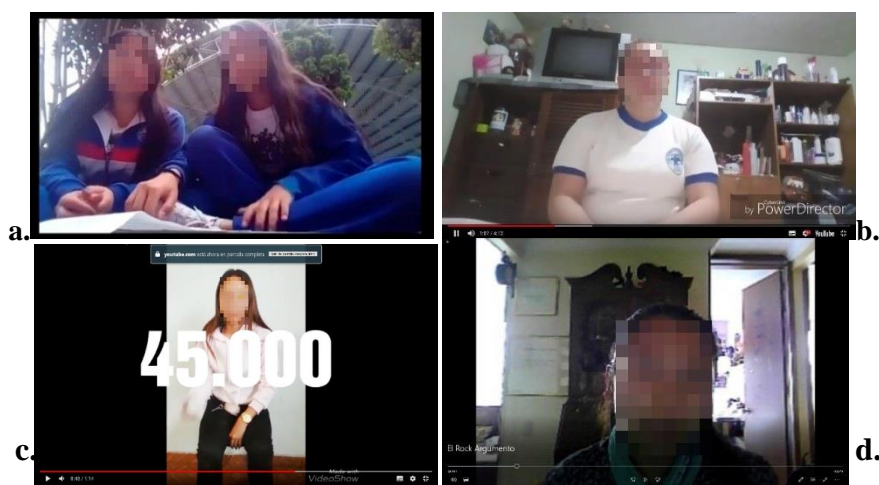
### ***Imagen 9. Fragmento de análisis de artículo periodístico 02***

Como se puede apreciar, las estudiantes consideran elementos lingüísticos muy específicos como en este caso las comillas. De igual forma analizan los pronombres que usa el autor para referirse a los mencionados en el texto.

Al comparar el estadio inicial del primer momento de la propuesta de intervención en la que se realiza este tipo de análisis con los resultados de esta instancia, se evidencia un proceso más ordenado en la mayoría de las estudiantes, con una apreciación de detalles en el discurso muy específicos (como es el caso de las comillas) con argumentos más sólidos y conjeturas que no caen en falacias; todo con el respectivo uso de conectores tales como: *porque, sin embargo, finalmente, en conclusión, en primer lugar*, etc. Así mismo, se pudieron apreciar unas estrechas relaciones de trabajo entre estudiantes que compartían la forma inicial de abordar los textos, es decir, algunos grupos de trabajo iniciaban por analizar el contexto y otros el léxico. La seguridad de las preguntas y la opinión acerca del tema se vio también reflejada a lo largo de las sesiones a pesar de no haberse propuesto un momento de argumentación oral para esa sesión.

El tercer y último momento de la propuesta de intervención buscó conjugar en un momento audiovisual los resultados del continuo ejercicio de ACD y argumentación tanto escrita como oral que las estudiantes vinieron desarrollando en las sesiones anteriores. Posterior a un espacio de trabajo en grupo en el que se decidieron temas específicos relacionados con política,

sociedad y tecnología. Las estudiantes presentaron un texto argumentativo tipo “Youtuber” donde el análisis de los componentes del discurso entró en relación con las dos subcategorías de argumentación oral y escrita de una forma alternativa a lo comúnmente propuesto.



### ***Imagen 10. Videos de estudiantes***

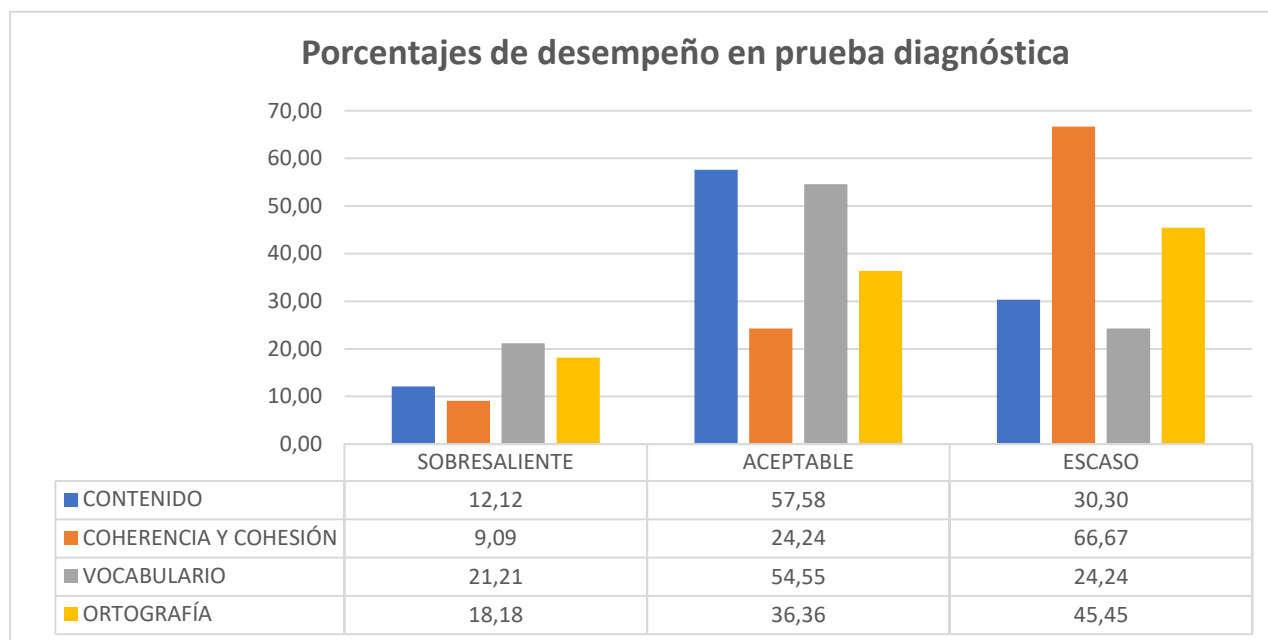
La imagen a. pertenece a un video titulado “la música y la mujer” la imagen b. “¿los medios de comunicación dicen la verdad?” La imagen c. del video “La incoherencia del voto colombiano” La imagen d. es de un video titulado ¡Rock! (Ver anexo 14) Enlace a videos: <https://drive.google.com/drive/folders/117ZdEjCIJOy7zLnZ1ebzU4pKUlt1kQjI?usp=sharing>

Como fue comúnmente realizado en las sesiones anteriores, las estudiantes iniciaron por la composición de un texto argumentativo escrito. Sin embargo, la información para la realización de este debía ser consultada por sus propias fuentes. Las estudiantes usaron el ACD en este caso como una herramienta para clasificar la fiabilidad de sus fuentes, es decir, verificaban que la información de esta incluyera información sobre el autor, fecha de publicación, que la redacción del texto fuera clara y analizaban las opiniones de expertos del tema y sus intenciones, esto se pudo evidenciar a lo largo del trabajo realizado en las sesiones anteriores a la producción del video. En esta investigación las estudiantes reconocían artículos o columnas de opinión con argumentos coherentes y de autoridad, los cuales adaptaron al tema en cuestión.

A propósito del producto audiovisual final, En el caso de videos como “*La incoherencia del voto colombiano*” (imagen 11 c.) se evidenció de principio a fin una organización de la información recolectada y presentada, siempre enfocada en sustentar el tema principal del video. A pesar de que la duración de los videos oscilaba entre uno y tres minutos máximo, se evidenció el uso de conectores, argumentos de autoridad y la concordancia de estos con la idea principal, así como el uso de cifras que acompañan la información se enmarcaron en una perspectiva crítica y una competencia argumentativa más fortalecida.

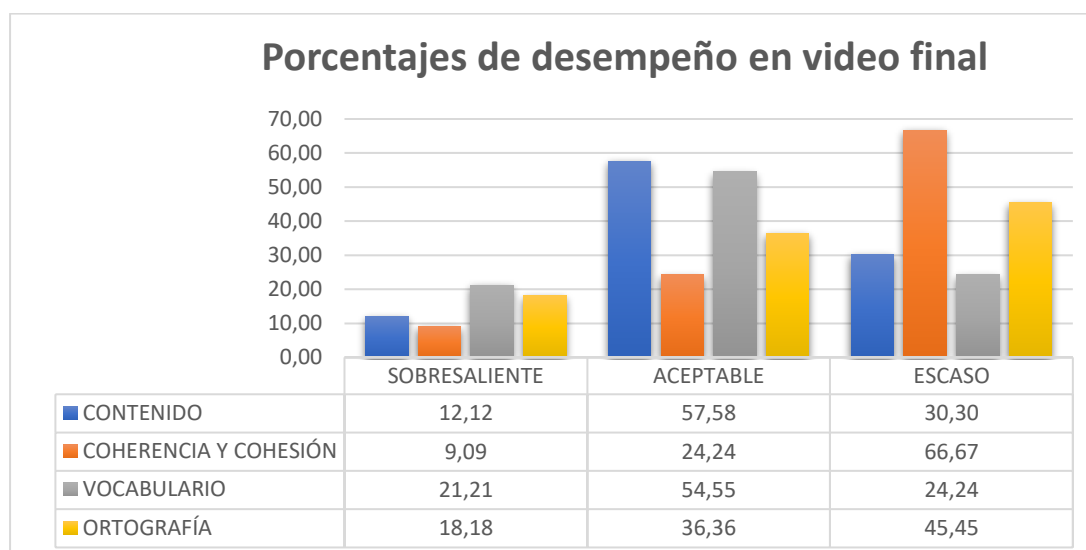
Por otra parte, las estudiantes proyectaron bastante seguridad en sus opiniones la cual no se evidenciaba en las observaciones realizadas durante la fase de observación inicial de este proyecto de investigación. Cada propuesta audiovisual generó además el autorreconocimiento de las estudiantes frente al proceso de fortalecimiento de su capacidad argumentativa en tanto pudieron compartir su material en una última sesión de reflexión.

Los resultados de esta actividad final se pueden comparar a partir de la rúbrica de evaluación aplicada durante la prueba diagnóstica (ver anexo 4) y es posible establecer una evidencia cuantitativa si se considera esta actividad como momento cúspide del proceso de fortalecimiento de la capacidad argumentativa (lo cual no debería tomarse como única evaluación ya que cada actividad fue un espacio con niveles de desempeño propio por los niveles de profundidad de análisis discursivo).



*Gráfica 1. Primeros resultados de desempeño en pruebas diagnósticas*

Estas primeras gráficas son la representación del desempeño inicial en el área de comprensión y producción textuales, si se aplican los mismos indicadores de evaluación al último ejercicio realizado, se obtiene:



*Gráfica 2. Últimos resultados de desempeño.*



Si bien no hay un porcentaje del 100% de estudiantes con los indicadores de evaluación sobresaliente, la diferencia en términos de producción textual (considerando coherencia, cohesión vocabulario, y ortografía del texto argumentativo escrito) el aumento del 60% a nivel sobresaliente en términos de contenido, coherencia, cohesión y un aumento del 45% en el uso del vocabulario, pueden corroborar como el ACD aplicado apenas de manera aproximativa, sirvió de puente para acercar a las estudiantes a una perspectiva crítica de variadas formas del discurso y que esto a su vez les permitiera hablar de cualquier tema con argumentos obtenidos de su propio análisis, investigación y percepción de múltiples elementos de la lengua, la sociedad y el individuo para finalmente aprovechar mucho más el alcance de su capacidad argumentativa.

## **CAPÍTULO VI: Conclusiones y Recomendaciones**

Al término de este proyecto investigativo y valorando su objetivo general, se estableció que la competencia argumentativa se puede fortalecer a través de una propuesta pedagógica que involucre una aproximación al ACD, siempre y cuando este proceso se realice relacionando los tres componentes del modelo teórico de Teun Van Dijk (*Discurso, cognición, sociedad*) ya que la información que se obtiene en el acercamiento analítico de cada uno en esa triada, se utiliza como insumo para la formulación de argumentos y opiniones frente a determinados temas. En el caso de las estudiantes del grado 1103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, el trabajo integrado de aproximación al ACD les garantizó una formulación de argumentos, ideas y perspectivas que confrontadas en debates o conversatorios y desarrolladas en composiciones discursivas escritas, se distanciaban de producir una información incompleta, falsa o poco sustentada, esto porque se abordó desde el discurso analizado como sus interlocutores y los contextos mismos de cada situación comunicativa.

En términos del cumplimiento de objetivos específicos, estos se desarrollaron adecuadamente desde el proceso de indagación teórica que permitió enfocar y direccionar unos componentes ideales de la teoría de ACD y la argumentación, los cuales se organizaron una secuencia didáctica de aproximación que implementada en el aula de clase, generó unos resultados favorables para las estudiantes a lo largo de cada sesión para finalmente establecer una relación directa del uso de los componentes del ACD con el fortalecimiento de la competencia argumentativa.

Por otro lado, el alcance de los indicadores propuestos en la matriz categorial se evidenció de una forma integral y combinada siempre en consideración de la propuesta teórica del ACD y buscando establecer una metodología donde el reconocimiento del discurso y una producción argumentada del mismo se vieran desarrollados en cada sesión. Esto generó a lo largo de las sesiones una ruta constante de trabajo en la que el análisis del *contexto* (el cual se presentó como una categoría emergente) funcionaba como punto de partida general para la exploración de los demás componentes discursivos y resultó propiciando la búsqueda de la coherencia y cohesión en cada discurso. La aparición de estas categorías emergentes permitió establecer que el modelo de Van Dijk bien puede ser adaptado para abordado desde cualquiera de los elementos de su triada de análisis y no se presentará ningún tipo de dificultad en tanto se manejen en conjunto, lo cual es una ventaja a niveles didácticos y pedagógicos al momento de formular nuevas experiencias de la mano de esta teoría.

El reconocimiento y exploración del contexto de cada discurso, el descubrimiento de detalles encontrados en términos lingüísticos que permitieron caracterizar interlocutores en situaciones comunicativas cotidianas, una consciencia discursiva al momento de un ejercicio de

debate, y la producción de argumentos a partir de la investigación y nuevas lecturas desde el ACD, son hallazgos que permiten evidenciar el impacto de la propuesta pedagógica, y por lo tanto de la utilidad del análisis crítico del discurso en estudiantes de secundaria.

El desarrollo de los indicadores referidos a reconocimiento del discurso y producción de discursos argumentados se lograron principalmente a través de la argumentación oral que en un principio no era una fortaleza de unas estudiantes de 1103 tímidas y desinteresadas de la clase. Sin embargo, cada sesión de trabajo pensada para relacionarlas con sus contextos inmediatos, les generó confianza, empoderamiento e interés frente los espacios de conversación que iban presentando. Lo anterior no habría sido posible sin el respectivo trabajo previo de producción argumentada escrita, que inicialmente desempeñó el rol de soporte para la argumentación oral, pero que al finalizar las sesiones se presenta fortalecido y trabajando de la mano en toda la competencia argumentativa.

Como experiencia pedagógica, el trabajo de ACD para la argumentación permitió a las estudiantes encontrarse con múltiples perspectivas de su contexto y su propio discurso. Se logró generar un ambiente de aprendizaje participativo, ameno, creativo, liderado por las mismas estudiantes y el despertar de su curiosidad frente al valor de los discursos. A pesar de ser un proceso aproximativo e introductorio a un modelo de análisis teórico complejo y enfocado al estudio de los discursos de poder (ACD), este se logró presentar a las estudiantes como un camino para que superaran sus debilidades y lograran asumir una nueva perspectiva de su lengua y su contexto.

De igual manera, la formulación, aplicación y análisis de cada etapa de este trabajo investigativo propició un camino de experiencias pedagógicas que aportaron nuevas perspectivas al ejercicio docente desde la perspectiva del investigador, cuyo proceso permitió reconocer los

contratiempos, debilidades, fortalezas y luchas que el trabajo pedagógico implica en su quehacer diario.

Por último, como recomendación a próximos proyectos interesados en estas líneas de conocimiento, se sugiere abordar la teoría del ACD siempre vinculada a los contextos propios de los estudiantes. A pesar de que el ACD permite centrar la atención en solamente algunos aspectos detallados del discurso, el investigador debería generar siempre propuestas pedagógicas que inviten al estudiante a la reflexión crítica de esos detalles pero sobre los demás elementos del discurso, esto con el ánimo de promover un uso del modelo teórico no solo como una estrategia en el aula sino como un acercamiento a la realización de una lectura crítica de grupos sociales, géneros musicales, obras artísticas, propuestas políticas, etc. E incluso el cuestionamiento de sus propias concepciones.

### **Referencias bibliográficas**

- Alvarado, L. García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens*, (2).
- Benavides, Mayumi Okuda, & Gómez-Restrepo, Carlos. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Retrieved April 18, 2019, Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S003474502005000100008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003474502005000100008&lng=en&tlng=es).
- Bonilla E, Rodríguez, P. (1997) *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Bogotá.

- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización Y Triangulación Como Procesos De Validación Del Conocimiento En Investigación Cualitativa*. Chillán.
- Correa Medina, J. (1999). *Contextos cognitivos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Diaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B1fIBo0nFw4IUjlybWltZ3luMW8/edit?usp=sharing>.
- LFMN (2016). *Proyecto Educativo Institucional Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Bogotá: LFMN
- MEN. (2015). *Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Derechos Básicos de Aprendizaje*. Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057\\_recurso\\_DBA.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057_recurso_DBA.pdf)
- MEN. (mayo, 2006). *Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado de [mineduacion.gov.co: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Meneses, J. y Rodríguez, D (2008). *El cuestionario y la entrevista*. Universidad de Cataluña. Barcelona.FUOC. Recuperado de: <https://www.google.com/uerca.cat%2FWI4L>
- Niño Rojas, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá. Ediciones de la U.
- Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005. Págs. 69-70
- Perelman, C. (1989). *Tratado de la Argumentación*. 1er ed. Madrid: Gredos. Recuperado de: [https://docs.google.com/file/d/0BzH20\\_Ds87woa0s5NXpoTEFLUGc/edit](https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woa0s5NXpoTEFLUGc/edit)
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.

- Ramírez Bravo, R. (2016). *La competencia argumentativa oral: casos en escuelas rurales*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Ramírez, R. (2010) Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita.
- Rosales M. (2013) *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E., Rieke, R. D., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2nd ed.). New York London: Macmillan; Collier Macmillan Publishers.
- Triglia, A. (2008). *Las etapas del desarrollo de Piaget. Psicología y mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.net/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget>.
- Vallejos, Y. (200) *Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica*. Teoría Y Praxis Investigativa. Bogotá. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3700944.pdf>
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología: Un enfoque multidisciplinario*. Gedisa editorial. Barcelona,
- Van Dijk, T. (2014). *Discurso y sociedad. Cincuenta años del discurso*. 9na ed. Barcelona. Pompeu. Recuperado de: [http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9\(1-2\)VanDijk.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9(1-2)VanDijk.pdf)
- Van Dijk, T. (2018). *El análisis crítico del discurso y el pensamiento social*. Athenea. Recuperado de: <http://atheneadigital.net/article/view/n1-van/22-pdf-es>

Anexos

Anexo 1: diario de campo

FECHA: 14/02/2018	HORA INICIO: 4:00	HORA CIERRE: 6:00 PM	DIARIO DE CAMPO N_01_	LUGAR: SALÓN 22. LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO.		
<b>DESCRIPCION DE LA OBSERVACION (P= PROFESORA, E=ESTUDIANTE, Es: TODOS ESTUDIANTES)</b>						
<b>RELLA DE ESTÁNDARES</b>						
1. P. Entra al salón de clases y saludada a Es. P presenta al observador y comenta a cerca de la integración	1prte	2ceit	3 lit	4 mcyos	5 mcyos2	6 etic. com
2 de temas de 10 <sup>e</sup> y 11 <sup>e</sup> . P. dice a Es que se organicen en mesas de trabajo. Es. Se organizan 6 en	A	A	A	A	A	A
3 grupos. P. explica que Es. Se forman en grupos de "Medioevo" y "Teatro griego". P. reitera a las	B	B	B Act. 1	B	B	B
4 estudiantes los métodos de calificación de la clase: Nivel 1, 2, 3. El nivel máximo tiene 20 puntos.	C	C	C	C	C	C
5 P. Sacca de una bolsa una ruleta de cartón y algunos dardos. Explica la actividad: P. - Vamos a hacer una						
6 serie de preguntas a la niña que salga afortunada en la ruleta. Empecemos por el grupo 1-. Es. 7 muestran interesadas a Actividad 1. El. Pasa a lanzar un dardo que cae en el número 24. E2 con	D	D	D	D	D 1	D
8 número de lista 24 pasa al frente y P. pregunta: ¿cuál es el origen del teatro griego? E2 no puede	E	E				E
9 responder. P. dice: -menos 1 punto-. E2 lanza el dardo y cae en número 16. Pasa al frente E3 con						
10 número de lista 16. P. pregunta por nombre de dios griego que se adoraba en fiestas de teatro.						
9 responder. P. dice: -menos 1 punto-. E3 lanza el dardo y cae en número 27. Pasa al frente E4 con						
10 número de lista 27. P. pregunta por nombre de autor de Edipo Rey. E3. Responde: -no se-. P. le da -1						
11 punto. P. guarda la ruleta y lanza preguntas concernientes a mitología griega y relaciones sociales de						
14 feudalismo. Invita a las estudiantes a responder por 1 punto. Es. no pueden responder. P. sigue						
15 lanzando preguntas y Es. No responden. P. invita a las estudiantes a reflexionas acerca de la falta						
16 de investigación y disciplina en el trabajo autónomo. P. comenta la necesidad de leer con más detalle y entender el contexto que rodea una obra literaria. Cierra la sesión						
<b>SATISFACCIÓN Y ATENCIÓN A ACTIVIDADES</b>						
Buena	Regular	Mala	Pésima			
Actividad 1 Es. Atentas, activas.						

*Ruizabon*  
*14/02/18*

## Anexo 2: Encuesta



### Encuesta dirigida a estudiantes

Las siguientes preguntas tienen como objetivo conocer más de cerca las características sociales, económicas, cognitivas, académicas y familiares de los estudiantes del curso 1003, en aras de trabajar en mi proyecto de grado con base en dicha información. Por favor marque atentamente con una X las respuestas que considere apropiadas. Se requiere de su total honestidad para este ejercicio, de antemano, gracias por su colaboración.

Nombre: Saray Cristina Ortiz Rodriguez

Edad: 16

1. ¿Con quién convive en su hogar?
  - a. Con mis padres y hermanos
  - b. Con mi mamá únicamente
  - c. Con mi papá únicamente
  - d. Con mis padres y otros miembros de mi familia.
  - e. Otros, ¿Cuál? \_\_\_\_\_
2. ¿Cuántos miembros componen su familia?
 

12
3. Si tiene hermanos, ¿qué posición ocupa entre ellos?
  - a. Hermana mayor
  - b. Hermana del medio
  - c. Hermana menor
4. Defina la relación de convivencia con sus familiares en el hogar:
  - a. Excelente.
  - b. Buena.
  - c. Regular.
  - d. Mala.
  - e. Pésima.
5. ¿Utiliza algún medio de transporte para llegar a la institución educativa?
  - a. Sí
  - b. No
6. ¿Qué medio de transporte usa?
  - a. Bicicleta
  - b. Transporte público
  - c. Transporte particular.
7. ¿Cuáles de las siguientes actividades realiza y con qué frecuencia durante el día?
  - a. Leer: \_\_\_\_\_ horas.
  - b. Escribir: \_\_\_\_\_ horas.
  - c. Ver televisión: 4 horas.
  - d. Ver videos: \_\_\_\_\_ horas.
  - e. Jugar videojuegos: \_\_\_\_\_ horas.
  - f. Chatear: 7 horas.
  - g. Aprender a través de internet: \_\_\_\_\_ horas.
  - h. Otras: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ horas.
8. ¿Le gusta la clase de español?
  - a. Sí
  - b. No
9. ¿Qué tipo de actividades disfruta y se le facilitan en clase de español? Puede seleccionar más de una:
  - a. Talleres de lectura y escritura.
  - b. Juegos.
  - c. Debates.
  - d. Presentaciones.
  - e. Otras ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
10. ¿Qué tipo de materiales prefiere en la clase de español?
  - a. Digital.
  - b. Cartilla.
  - c. Taller.
  - d. Libros de literatura.
  - e. Vídeos y audios.
  - f. Otros \_\_\_\_\_.
11. ¿Qué tipo de actividades/hobbies son de su interés?
  - a. Deportes Voleibol
  - b. Artes \_\_\_\_\_
  - c. Tocar un instrumento \_\_\_\_\_
  - d. Otra \_\_\_\_\_
12. ¿Recibe algún tratamiento médico o psicológico? ¿Cuál?
  - a. Sí \_\_\_\_\_
  - b.  No
13. ¿Participa en actividades culturales con miembros de su núcleo familiar? ¿Cuáles?
 

Ejemplo: Ir a cine, a la biblioteca a un parque, a jugar ajedrez, fútbol, bailar, etc.

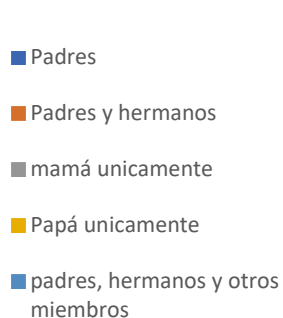
ir al parque, ir al cine

GRACIAS

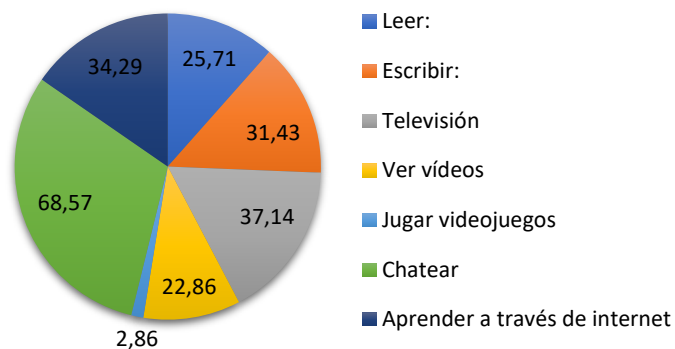


### Anexo 3: Gráficas estadísticas resultados de encuesta

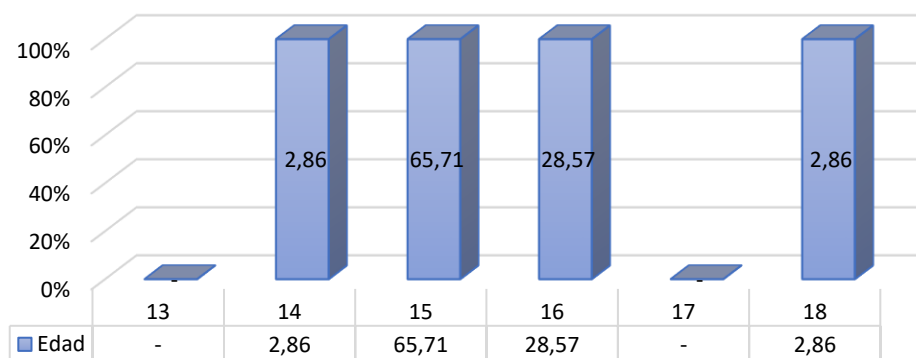
#### A. NÚCLEO FAMILIAR



#### B. HÁBITOS DE LAS ESTUDIANTES

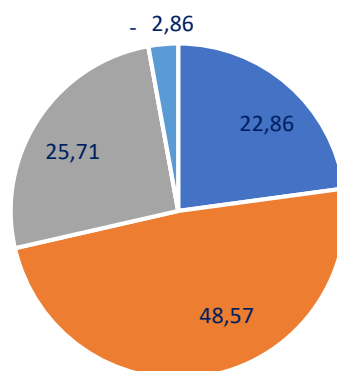


#### C. PORCENTAJE DE EDAD DE ESTUDIANTES



Edad

#### D. RELACIONES FAMILIARES



Excelente Buena Regular Mala Pésima

## Anexo 4: entrevista docente (página1)

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES  
PROYECTO DE AULA  
COLEGIO LICEO FEMEMENINO MERCEDES NARIÑO  
GRADO: 1003



### ENTREVISTA DOCENTE DE ESPAÑOL

NOMBRE PROFESOR (A): SONIA SALGADO

GRADO A CARGO: 1003

Querida profesora Sonia, para mí como practicante es importante saber algunos datos sobre su labor en el aula, como maestra titular del grado 1003 en la asignatura de español, agradezco mucho que responda con mucha sinceridad y claridad las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántos años lleva en la profesión docente?

30 años

2. ¿Le gusta enseñar español? Si, No, ¿por qué?

Si. Porque desarrollo competencias genéricas y brinda conocimientos para la vida de los estudiantes. Al igual el español es un área que diligentemente se presta para implementar actividades diversas.

3. ¿Con que modelo pedagógico se identifica en su quehacer docente?

Constructivista permite la unión de otros modelos pedagógicos en donde el conocimiento se forma y transforma.

4. ¿A nivel institucional que fortalezas y debilidades encuentra para poder desarrollar sus clases?

Fortalezas: autonomía fundamental para apropiarse permitiendo desarrollar procesos cognitivos y metacognitivos.  
Debilidades: Por el número de estudiantes, recursos y proyectos se hace difícil sistematizar y verificar el proyecto de lecto-escritura.

Sonia Salgado

5. ¿Qué fortalezas y debilidades considera que presentan las niñas en el área de español?

Fortalezas: Actitud, trabajo en equipo.  
Debilidades: no cuentan con suficientes estrategias para redactar, inferir.

6. ¿Cree que a sus alumnas les gusta leer? Si, No, ¿Por qué?

Si. El problema es que no influyen ni vale la pena leer y ubican información local, sucesos. Se quedan en la dimensión textual evidente.

7. ¿Qué estrategias le gustaría aplica o recomendaría para motivar a las niñas a la lectura?

- Actividades lúdicas, juegos de lógica verbal.  
- Análisis y escritura de textos argumentativos.  
- Trabajo colaborativo / pedagogía inversa.

8. ¿Qué temas del área de español considera deben ser prioridad en el grado décimo?

- Historia y literatura.  
- El discurso textual.  
- Competencias lógicas.  
- Sociedad y literatura.

9. ¿Qué actividades le gusta hacer más con las niñas durante la clase?

- Investigación - Socialización - (trabajo colaborativo) juegos de interpretación - Roles.

10. ¿En qué problemáticas o temas le gustaría que el practicante centrara su atención para trabajar en el proyecto de grado?

- Desarrollo de pensamiento crítico.  
- Teatro - Expresión verbal - No verbal.  
- Redacción de textos argumentativos.

Sonia Salgado

## Anexo 5: Prueba diagnóstica de comprensión lectora



### PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRADO 1003

NOMBRE:

Yeris Natalia Chitiva Heredia

#### 1. Lee atentamente el siguiente texto

**Logran clonar monos por primera vez en la historia**

Un equipo de biólogos de Shanghai ha conseguido crear los primeros primates clonados con una técnica similar a la utilizada para clonar la oveja Dolly y casi dos docenas de otras especies. Hasta ahora, nadie había alcanzado exitosamente clonar un primate y que naciera sano.

Los investigadores esperan llegar a desarrollar esta increíble técnica para producir poblaciones de primates genéticamente idénticos con la intención de obtener modelos animales para estudiar enfermedades humanas, entre ellas, el cáncer. La técnica, descrita en la revista *Cell* el 24 de enero, también podría combinarse con herramientas de edición genética, como CRISPR-Cas9, para crear modelos de cerebro de primate transgénicos que presenten trastornos neurológicos comunes en la especie humana, como el párkinson.

«Este avance marca el comienzo de una nueva era para la investigación biomédica», señala Xiong Zhi

Prueba basada en *Pruebas SABER 2015-2014*

Qi, investigador del Instituto de Neurociencias de la Academia China de las Ciencias, en Shanghai, que no ha participado en el proyecto de clonación.

Sin embargo, es probable que el logro despierte preocupación entre científicos y en la sociedad, dado que la misma técnica podría usarse para crear clones de seres humanos. «Técnicamente, ya no existen barreras hacia la clonación humana», explica Mu-Ming Poo, director del Instituto de Neurociencias y coautor del estudio. Pero el instituto solo está interesado en realizar clones de primates no humanos para sus proyectos de investigación. «Queremos producir monos genéticamente idénticos. Ese es nuestro único propósito», insiste Poo.

*Artículo adaptado de «Cloning of macaque monkeys by somatic cell nuclear transfer». Liu, Z. et al. en Cell.*

#### 2. A partir de la lectura, marca con una x la respuesta correcta

1. En el texto se afirma principalmente que

- A. La clonación es un riesgo para las especies de monos, pero no para los humanos.
- B. Se podrán clonar seres humanos y eso implica un riesgo.
- C. La creación de monos clonados abre las barreras a nuevas posibilidades para el hombre.
- D. La clonación de monos es vital para el estudio de enfermedades humanas.

2. En el texto, el segundo párrafo indica

- A. Las expectativas frente al descubrimiento y las posibilidades de este.
- B. el método utilizado por los científicos en el estudio.
- C. La principal enfermedad que podrá ser tratada al combinar la fórmula.
- D. Las posibles combinaciones de CRISPR-Cas9.

Jeisson Javier Pianda Rodríguez

3. En el texto se emplean expresiones como "nadie había alcanzado exitosamente clonar un primate" o "desarrollar esta increíble técnica para producir poblaciones". Esto se hace con el fin de

- A. exagerar una hipótesis difícil de demostrar.  
 B. resaltar la magnitud del hallazgo referido.  
 C. destacar la genialidad del grupo investigativo.  
 D. ilustrar estadísticamente el nuevo descubrimiento.

4. Una de estas expresiones se relaciona directamente con la idea del último párrafo: "es probable que el logro despierte preocupación entre científicos y en la sociedad, dado que la misma técnica podría usarse para crear clones de seres humanos":

"El genio de la evolución radica en la tensión dinámica entre el optimismo y el pesimismo que se corrigen continuamente." (Martin Seligman).

B. "Una idea que no es peligrosa no es en absoluto digna de llamarse idea" (Leonardo Boff).

C. "Si nos limitamos a una reproducción exacta, detenemos la evolución del espíritu" (Constantin Brancusi).

D. "En otro tiempo fuisteis monos, y también ahora es el hombre más mono que cualquier mono." (Élise Reclus).

5. Con base en lo que señala Xiong Zhi-Qi, se puede afirmar que para este científico la clonación aporta, principalmente,

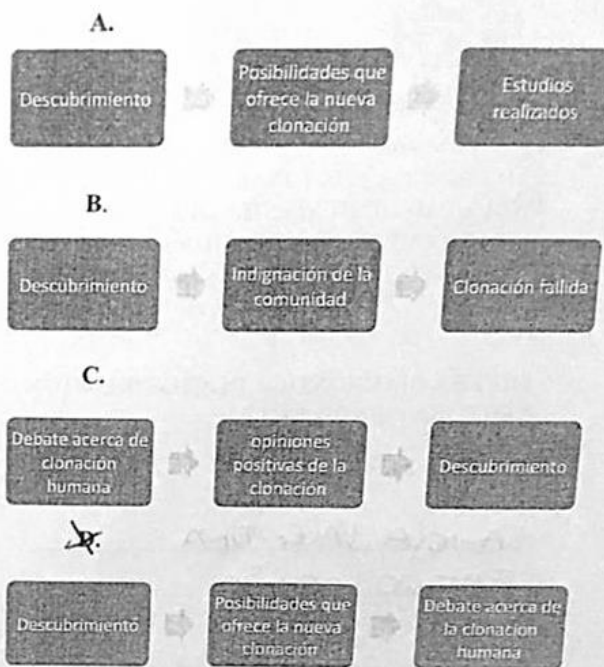
A. Nuevas posibilidades en el campo de los tratamientos de la psicología.

B. Otras perspectivas para desarrollar procesos de clonación avanzados.

C. Grandes avances en el campo del estudio biomédico

D. el único método para obtener órganos de los monos.

6. El esquema que mejor representa la manera como se organiza la información del texto es:



7. Comenta la idea: «Técnicamente, ya no existen barreras hacia la clonación humana», de Mu-Ming Poo. Argumenta las ventajas y desventajas de esta situación:

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

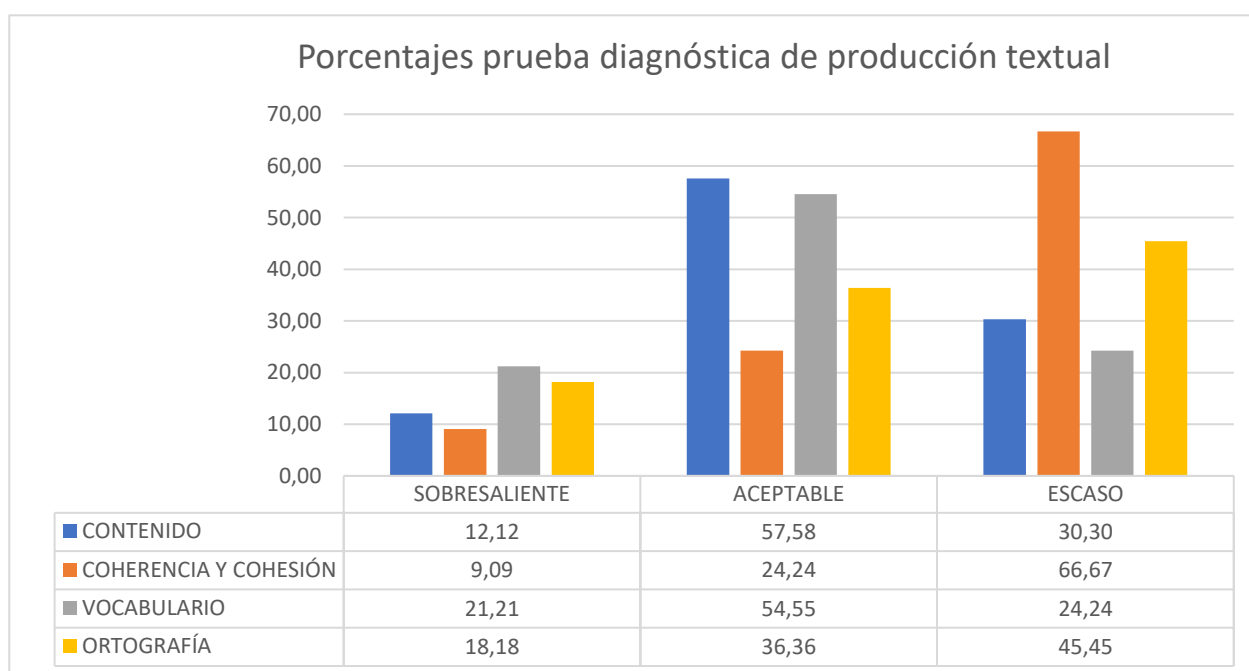
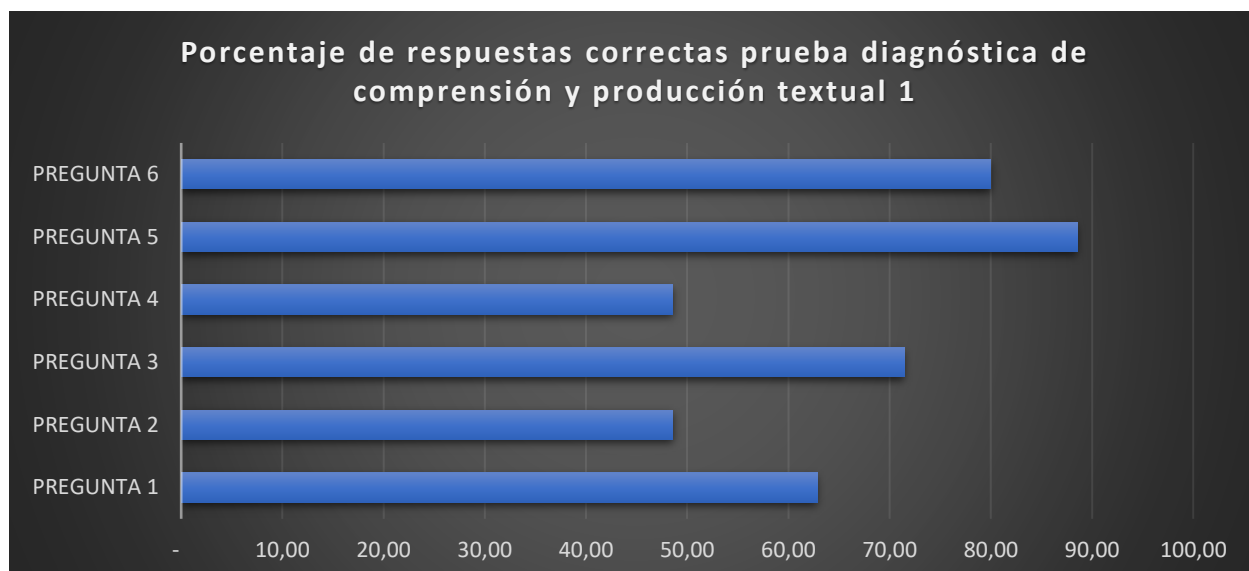
### Anexo 6: Rúbrica de evaluación para diagnóstico de lectura

Aspecto por evaluar	Criterio de evaluación	Nivel de evaluación		
		Sobresaliente (3)	Aceptable (2)	Escaso (1)
Comprensión textual	Identifica el sentido global de texto			
	Reconoce las intenciones y elementos implícitos de quien produce el texto, relacionándolos con su sentido global.			
	Relaciona rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales del texto con conocimientos previos.			
	Relaciono y comparo ideas del texto con otros contenidos ideológicos.			
	Identifica y organiza la información de la estructura explícita del texto a partir de tablas, diagramas o esquemas.			
Producción textual	Escribe un texto explicativo para expresar objeciones y acuerdos frente al texto, donde estas se argumentan y contrastan teniendo en cuenta las opiniones de mi interlocutor			

### Anexo 6: Rúbrica para evaluación de producción textual

INDICADOR	CATEGORÍA		
	Sobresaliente	Aceptable	Escaso
<b>CONTENIDO:</b> La tesis propuesta la argumentación de esta es clara y pertinente.	<b>X</b>		
<b>COHERENCIA Y COHESIÓN:</b> Las ideas se conectan claramente. Se presenta una estructura textual ordenada y las ideas se encuentran debidamente conectadas.		<b>X</b>	
<b>VOCABULARIO:</b> Se utiliza un vocabulario adecuado para el tipo de texto que se solicita. Se evidencia un bagaje amplio de vocabulario.		<b>X</b>	
<b>ORTOGRAFÍA:</b> Se manejan adecuadamente signos de puntuación. Las palabras se escriben correctamente.			<b>X</b>

## Anexo 7: Gráficas de respuestas correctas prueba diagnóstica de comprensión y producción textual



**Anexo 8: Prueba diagnóstica de escritura aportada por docente titular**

Valeria Alejandra Alvarez Neme 02/03/2018

## Diagnostico de Escritura 2

Tema: teatro griego y literatura.

Se originó entre los siglos II y III en Atenas.

El teatro griego es una representación religiosa por medio de poemas, obras, y cantos.

Las obras se elaboraban en un espacio al aire libre en un semicírculo con una pared detrás de escenario, los coros imitaban los ruidos de la naturaleza o de los animales.


En generos se destacaban dos (estos eran la comedia y la tragedia).

El vestuario consistía de máscaras, pelucas y túnicas, de colores vivos para los personajes principales, colores oscuros para los personajes tristes y colores neutros para el pueblo.

En las obras no actuaban las mujeres, pero para representarlas los actores se ponían pelucas.

Podían entrar personas de cualquier estrato social, los que no tenían dinero entraban gratis.

## Anexo 9: consentimiento informado

FORMATO	
 <b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES</b>	
Código: FOR025INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 2

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria**  
**Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP**  
**Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:


**PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO**

Facultad, Departamento o Unidad Académica	FACULTAD DE HUMANIDADES. DEPARTAMENTO DE LENGUAS	
Título del proyecto de investigación	ACD, UN CAMINO HACIA LA ARGUMENTACIÓN	
Descripción breve y clara de la investigación	PROYECTO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ARGUMENTACION A TRAVES DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO	
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	NINGUNO	
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	MAYOR CAPACIDAD ARGUMENTATIVA Y DE LECTURA CRÍTICA	
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Jeisson Javier Piana Rodríguez	
	N° de identificación: 1022375745	Teléfono: 3507254539
	Correo electrónico: jeissonpiana@gmail.com	
	Dirección: calle 58ª Sur # 87L-28	

**PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo Riky del Pilar Fajardo mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 51811676 de BOGOTÁ, con domicilio en la ciudad de Bogotá Dirección: Calle 49ª sur # 1170 este teléfono y N° de celular: 3212041843 Correo electrónico: Riky.fajardo1966@gmail.com



	<b>FORMATO</b>	
	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES</b>	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 2	

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellido(s):

Tipo de Identificación

N°

Zelay del Pilar Fojardo cedula de 51811656  
Ciudadanía

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

**Declaro que:**

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: \_\_\_\_\_

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Zelay del Pilar Fojardo  
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Zelay del Pilar Fojardo  
N° identificación: 51811656 Fecha: \_\_\_\_\_

Firma del Testigo:

Zelay del Pilar Fojardo  
Nombre del testigo: Zelay del Pilar Fojardo  
Identificación: 51811656  
Teléfono: 321701843

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional



### Anexo 10: plan de clase

PLAN DE CLASE MOMENTO 01: EL DISCURSO			
Información General			
<b>Institución</b>	<b>LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO</b>	<b>Fecha:</b> 15/08/18	
<b>Grado:</b> 1103	<b>Materia:</b> español	<b>Edad:</b> 14-15	<b>Estudiantes:</b> 35
<b>Tema:</b> El discurso y su influencia en la sociedad			<b>Tiempo de clase</b> 1 hr 15 min.
<b>Docente titular:</b> Sonia Salgado		<b>Practicante:</b> Jeisson Javier Pianda Rodríguez	
Planeación			
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir que es el discurso.</li> <li>Identificar diferentes formas de discurso en la cotidianidad.</li> <li>Reconocer la influencia de un discurso sobre la sociedad.</li> </ul>		
Actividades			
01. El discurso político (videos y audios de discursos políticos) 02. Definición de discurso, más allá de lo convencional (conceptos, ideas, ejemplos con textos y discursos) 03. Estructura del discurso (desarmando las palabras de un mártir) 04. Buscando funciones del discurso.			
Desarrollo de la actividad	Participantes	Instrumentos	Tiempo
01. Las estudiantes ven una serie de videos con discursos políticos. El docente pregunta por la identidad del político y en qué lugar las estudiantes lo han visto. El docente pregunta por el ejercicio que se encuentra haciendo cada personaje presentado en el video (discurso político) Se hace una contextualización general de algunos momentos históricos y se pide a las estudiantes que opinen acerca de las características de estos discursos.	Estudiantes Practicante	Video Audio	10-15 minutos
02. El docente define el concepto de discurso. Las estudiantes dialogan buscando otros ejemplos a partir del concepto presentado.	Estudiantes Practicante	Material impreso con situaciones hipotéticas cotidianas	35 minutos
03. En un segundo momento, el docente entrega a las estudiantes pequeños diálogos de algunas estudiantes situaciones cotidianas, para que sean representadas a modo de sketch a sus compañeras.			
04. Basados en las actividades anteriores, las estudiantes participan acerca del valor del discurso y cómo trabaja las funciones de persuasión, convencimiento o contradicción de una o varias ideas.	Estudiantes Practicante		10 minutos
Ficha de evaluación actividades clase 01			
Actividad (Descripción)	Debilidades	Fortalezas	Aspectos por mejorar

### Anexo 11:

### Anexo 11: Formato de actividad de análisis de canciones

HUMANIDADES  
 DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
 PRÁCTICA ASISTIDA  
 ACTIVIDAD: MÁS ALLÁ DEL RITMO



 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

- Escucha la canción #2: "Mayores". Becky G, Bad Bunny.
- Responde las siguientes preguntas
  - ¿cuál es la idea principal de la canción?  
 Es la atracción que hay por una persona mayor en el sentido de su madurez y la forma en actuar.
  - ¿qué frases o estrofas podrían argumentar la idea principal de la canción? ¿por qué?  
 "yo no quiero un niño que no sepa nada yo prefiero un tipo que me de la talla"; por que en esta frase se ve como ella prefiere una persona madura en el sentido de como actuar.
  - Escribe el vocabulario desconocido que aparece en la canción.  
 Funda.
  - ¿Cuál crees que es el impacto social que produce la letra de esta canción?  
 El doble sentido de la canción, hace que las mujeres sigan siendo vulneradas por parte de los hombres ya que no es bien visto este comportamiento de parte de ellas.
  - ¿A partir de la letra de la canción, ¿qué rol desempeñan las mujeres en la sociedad actual?  
 De acuerdo a la letra, las mujeres desempeñan el rol de seducir a los hombres de una forma pervertida.
  - Analiza la siguiente estrofa:
 

"A mí me gustan mayores De esos que llaman señores, De los que te abren la puerta Y te mandan flores  
 A mí me gustan más grandes Que no me quepa en la boca Los besos que quiera darme Y que me vuelva loca"

Es una estrofa con doble sentido u muy perturbadora, ya que en la forma en que expresa sus gustos es muy vulgar por que por más que intento contradecir sus palabras o quitarle su sentido vulgar siempre va haber una mal interpretación por parte de la sociedad.

## Anexo 12: Ejemplo de texto de análisis en actividad "Ayúdeme con una monedita"

Karol Trujillo - Salma Cruz. 1003.

Ayúdeme con una monedita.

Contexto:  
 Gran Ciudad - Avenida Caracas  
 Horas de la tarde - Transporte público

El primer lugar  
 Por otra parte

Hombre de 28 años:  
 Es un hombre bastante joven, aparentemente no muy estudiado, se encuentra desempleado, clase baja. *Y el mismo tiempo es de*

ANÁLISIS DE HISTORIA  
 Este joven, en su historia de vida, dice que tiene a su pequeña hija recién nacida, en el hospital del Tunal.

HOSPITAL TUNAL: nos puede indicar que son de muy bajos recursos.

"NO TENGO TRABAJO"  
 Es alguien joven, que no tiene trabajo muy probablemente por no tener estudios básicos.

"NO RECIBIMOS NINGUNA AYUDA POR PARTE DEL GOBIERNO".  
 Esto puede indicar una gran problemática social y económica del país.

"EL SEÑOR"  
 En el texto la utilización de este término es muy frecuente, pues es una herramienta de convencimiento hacia un público que es bastante cercano a la religión, el cual saldría muy provechoso nombrar las creencias de las personas.

a causa  
 En particular

"YO ERA VICIOSO, PROCAJICO, PERDIDO DE LA VIDA"  
 Esto puede causar un poco de desconianza, pero se completa la frase con "DIOS ME SACA DE ESTE CAMINO", el cual le da un sentido completamente diferente para los espectadores que lo ven y escuchan.

"AYUDATE QUE YO TE AYUDARE"  
 Primero, resaltemos que la frase está mal, si entramos a evaluar a fondo esta frase, todo indicaría que no es una persona muy creyente.

## Anexo 13: Ejemplo de texto de análisis “¡Cuidado, la tierra es plana!”

### 1. Lea atentamente el siguiente artículo

26 Mar 2019 - 12:00 AM  
Por: Reinaldo Spitaletta

#### ¡Cuidado! La tierra es plana

1 Mi abuelo Marcelino, un campesino de una vereda de Rionegro, se murió creyendo que lo del alunizaje de julio de 1969 había sido una conspiración mundial del ateísmo para negar las gracias divinas. Para él, el Apolo 11 y sus cosmonautas eran una mentira, una invención quizá de los comunistas o de quién sabe cuál demonio para atacar la fe. Hoy, aunque parezca increíble, todavía hay gentes que niegan, por ejemplo, que la tierra sea redonda o que Trump, el “simio blanco”, sea, en rigor, un adalid del imperialismo.

2 De haber vivido más tiempo, quizá el “mono” Marcelino hubiera afirmado que el ataque a las Torres Gemelas era una invención de la tv y que los bombardeos a Irak eran una aventura más del cine y sus bellas mentiras. Podría decirse que la visión del abuelo era, si se quiere, hasta explicable en un ser que de vez en cuando hojaba un periódico y que apenas supo de la radio cuando hubo una especie de programación para llevar las ondas hertzianas a los campesinos a través de Radio Sutatenza.

3 Hoy, con toda la parafernalia de las comunicaciones, las mentiras y otros bulos se propagan a mayor velocidad y, en ese campo, es el ámbito de la política en el que se van inventando cada vez más embustes, noticias falsas. (Trump es un paradigma en este asunto), mitologías baratas que promueven a sujetos despreciables para metamorfosearlos en immaculadas virgencitas o en benefactores de la humanidad.

4 Todavía, cuando ya pasó la alborada del siglo XXI, hay quienes aseguran que los Estados Unidos son los campeones de la democracia y la libertad y que, más que actitudes imperiales, lo que persiguen con sus incursiones nada diplomáticas es ofrecer “ayudas humanitarias”. Y otros, no se sabe si por ingenuidad, ignorancia o convicción como la que tienen los que piensan que la tierra sigue siendo plana como lo fue según ciertas creencias de la edad media, se empeñan en asegurar que la Casa Blanca es pura amistad y sonrisitas.

5 En la política es donde más se ha arraigado el feudo de la mentira. Y vale tanto para Trump como para Putin. Y ni hablar de un país infeliz (aunque se diga que es uno de los más felices de la plana tierra) como Colombia, donde todavía hay gente que niega los “falsos positivos”, o que se empeña por conveniencias a negar que haya habido aquí alguna vez un conflicto interno armado. No faltan los que se atreven a vociferar que las víctimas de la violencia son pura pose y que la minga indígena es una confabulación de guerrillas y bandas de narcotraficantes.

6 Y así, en un cultivo permanente de patochadas que los medios de comunicación amplían, se dice que aquí no hay niños que mueran de hambre, ni gentes que coman en los basureros, ni desempleados, ni mafias ni corrupción, que lo de Odebrecht, Reficar, el cianuro y fiscales al servicio de emporios económicos es pura invención de los “mamertos” o del “castrochavismo”. Cositas así.

- No entiendo
- Adjetivos
- Sujetos
- Intencan o tono del Autor
- Ideas principales

## Anexo 14: Borrador texto argumentativo para video tipo "Youtuber"

### INCOHERENCIA DEL VOTO EN COLOMBIA.

Maria Corina Machado alguna vez afirma:  
"El voto es, el sagrado ejercicio del poder ciudadano".  
El voto es un derecho desde que cumplimos la  
mayoría de edad, este nos da la oportunidad  
de hacernos escuchar y expresar nuestras opiniones.  
Votar, es sin duda, una de las decisiones más  
importantes que puede tener un ciudadano.

La importancia del voto radica en que es un  
recurso para definir los caminos a seguir por la  
comunidad. Siendo violado este derecho por los  
mismos partidos políticos quienes son los  
precursores de la compra de votos aprovechando  
de la falta de información, la necesidad y analfabe-  
tismo de muchos Colombianos, de esa manera se  
centran en las poblaciones más vulnerables comprando  
su derecho a votar con cosas materiales e incluso  
con falsas promesas.

Este es un tema bastante polémico, según la  
revista online CNN las autoridades de Colombia  
descubrieron una presunta red de votos en la ciudad  
de Barranquilla pocos días después de las  
comisiones para elegir Congreso en este país.

Algunos motivos que tienen los Colombianos para no  
votar o vender sus votos son la falta de interés,  
de información, por pereza o incluso la ramera de dinero.