

**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA HACER DE LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA UN
ESPACIO GENERADOR DE PENSAMIENTO CRÍTICO**

LUIS ALFREDO MANTILLA FORERO

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
COLECTIVO DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE
BUCARAMANGA
2009**

**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA HACER DE LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA UN
ESPACIO GENERADOR DE PENSAMIENTO CRÍTICO**
(Investigación realizada con estudiantes de Educación Media Vocacional del Colegio
Nuevo Cambridge de Floridablanca, Santander)

LUIS ALFREDO MANTILLA FORERO

**Proyecto de grado presentado como requisito para optar por el título de Magíster en
Pedagogía**

**Directora
SONIA GÓMEZ BENÍTEZ
Magíster en Educación**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
COLECTIVO DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE
BUCARAMANGA
2009**

A Sandra...
Por enseñarme que sólo el amor hace desaparecer el miedo.
Porque miramos juntos en la misma dirección.
Porque, como dice Borges...
“Uno está enamorado cuando encuentra que la otra persona le es única”...
Y tú me eres única.

A mis queridos estudiantes del PROM 2009 del Cambridge...
Porque aprendiendo a pensar...
Me enseñaron a pensarme.

A la Cohorte X (Hugo y Javier) de la Maestría...
Por traerme de vuelta al mundo de la vida.

A Gisella, Javier Hernández y Héctor...
Por no permitir que me desprendiera de mi auténtica vocación.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<u>INTRODUCCIÓN</u>	11
1. <u>LA NECESIDAD DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA GENERAR PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA</u>	19
1.1 <u>Análisis preliminar de la población y su contexto educativo</u>	19
1.1.1 <u>Filosofía y modelo pedagógico de la institución</u>	23
1.2 <u>Conocer lo que los estudiantes pueden pensar de una clase (La aplicación de un cuestionario)</u>	26
1.2.1 <u>Opinión que los estudiantes tienen de la asignatura de Lengua Castellana recibida en años anteriores, con respecto a la que reciben actualmente</u>	28
1.2.2 <u>Analizar cómo reciben, entienden y piensan los estudiantes la actividad docente y la mediación pedagógica de la asignatura</u>	36
1.2.3 <u>Incidencia de los factores cognitivos, de pensamiento y habilidades desarrolladas durante la clase, en la vida cotidiana de los estudiantes</u>	40
1.2.4 <u>Diferencias que el estudiante encuentra entre esta asignatura y otras del plan de estudios</u>	45
1.2.5 <u>Auto evaluación del estudiante frente a la asignatura</u>	47
1.3 <u>El punto de partida para entender la actividad docente y ser crítico de ella</u>	49
1.3.1 <u>El maestro sigue una estructura al dar su clase</u>	51
1.3.2 <u>La mediación pedagógica del docente y su relación con los estudiantes</u>	53
1.3.3 <u>El no espacio de la pedagogía crítica en el aula</u>	64
1.4 <u>Estado inicial de la capacidad crítica argumentativa de la población investigada</u>	67
1.4.1 <u>Capacidad interpretativa</u>	79
1.4.2 <u>Interpretación y producción crítica intertextual</u>	85
1.4.2.1 <u>Problemas en la reconstrucción del sentido semántico del texto</u>	88
1.4.2.2 <u>La falta de criticidad como punto de partida para el diseño de la propuesta</u>	91
1.4.3 <u>Análisis de la capacidad interpretativa crítica en la producción de textos reflexivos y argumentativos con sentido crítico – intertextual y propositivo</u>	92
2. <u>HACIA LA COMPRESIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO PARA VISLUMBRAR LA POSIBILIDAD DE UNA PEDAGOGÍA PARA SU DESARROLLO EN EL AULA</u>	105
2.1 <u>Constitución histórica de la crítica</u>	105
2.2 <u>Boisvert y Van Dijk. Dos pilares teóricos para la elaboración de la propuesta</u>	109
2.2.1 <u>La propuesta de formación para el pensamiento crítico de Boisvert</u>	109
2.2.2 <u>La construcción de las ideas desde la perspectiva del Análisis Crítico del</u>	

	<i>Discurso (ACD) de Teun A. Van Dijk</i>	115
2.2.3	<i>Sobre la interpretación y elaboración de la opinión</i>	122
2.2.4	<i>La argumentación como sustento de la opinión</i>	125
3.	<u>EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD): UNA PROPUESTA PARA COMPRENDER Y PRODUCIR TEXTOS ARGUMENTATIVOS CON SENTIDO CRÍTICO</u>	126
3.1	<u>La planificación de la propuesta para desarrollar una secuencia didáctica</u>	126
3.1.1	<i>Componentes pedagógicos y didácticos de la propuesta</i>	127
3.1.2	<i>Los pasos del desarrollo de la propuesta</i>	133
4.	<u>LA EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA</u>	148
4.1	<u>Sobre por qué aplicar la propuesta para hallar sus resultados</u>	148
4.2	<u>La puesta en marcha de la propuesta</u>	149
4.2.1	<i>Aplicaciones de los ejercicios de comprensión lectora a partir del ACD</i>	153
4.3	<u>La Observación Participante como medio de registro de la puesta en práctica del ACD por parte del docente, para generar pensamiento crítico en el aula por medio de la producción de textos argumentativos</u>	161
4.3.1	<i>Asumir que todos los discursos son históricos y por ello deben ubicarse en un contexto</i>	164
4.3.2	<i>Realizar el análisis fino: revisar la postura discursiva, significados de palabras u oraciones que dejen ver la ideología que plantea el autor</i>	166
4.3.3	<i>La mediación para que llegaran a la producción tanto lingüística como reflexiva de su texto con carácter crítico – argumentativo</i>	169
4.4	<u>El análisis de los textos presentados a partir del análisis enciclopédico y de argumentos sustentados en el conocimiento</u>	171
4.4.1	<i>La capacidad para interpretar textos argumentativos y hacer síntesis que los lleven a una correcta reflexión sobre una temática y/o problemática</i>	172
4.4.2	<i>Inferir y argumentar los discursos que se interpretan con miras a una postura crítica, reflexiva y basada en argumentos sólidos</i>	175
4.4.3	<i>Los elementos de pensamiento crítico en los trabajos presentados</i>	177
	<u>CONCLUSIONES</u>	182
	<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	184

RESUMEN

TÍTULO: PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA HACER DE LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA UN ESPACIO GENERADOR DE PENSAMIENTO CRÍTICO¹

AUTOR: Luis Alfredo Mantilla Forero²

PALABRAS CLAVE: pensamiento crítico, interpretación de textos, producción de textos, intertextualidad, análisis crítico del discurso.

La siguiente investigación, en su orden, muestra tres etapas propias del enfoque de Investigación Acción en el aula. Parte de un proceso diagnóstico en el que por medio del Cuestionario y de la Observación Participante se obtuvieron datos básicos para la elaboración de la propuesta. Paso seguido, se describen los componentes teóricos de donde emanan las concepciones de pensamiento crítico, especialmente las de Van Dijk y Boisvert, como pilares pedagógicos del desarrollo de esta apuesta realizada con estudiantes de Educación Media Vocacional en sus dos últimos años de vida escolar. Como parte de la propuesta, se hace una explicación de la secuencia didáctica en la que se demuestra cómo los estudiantes logran poner en práctica lo que es pensar críticamente que, para el caso de esta asignatura, es tener la capacidad de comprender textos a nivel ínter textual e interpretar discursos poniendo en práctica el análisis tanto estructural a nivel lingüístico como la pragmática del lenguaje discursivo a partir de su contexto, lo cual los llevó a descubrir sesgos ideológicos y reconocer a profundidad el sentido intra y extra textual de éstos. Del mismo modo, ser propositivo e ir más allá de los contenidos permitiendo que el mundo de la vida quedara sumergido en lo que, aparentemente, es solo teoría y se lograra la habilidad para plantear y/o resolver problemas a través de textos de su autoría. La fracción final plantea los retos que ha de enfrentar la propuesta en el camino de su consolidación.

¹ Proyecto de grado.

² Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía. Directora: Mg. Sonia Gómez Benítez.

ABSTRACT

TITLE: PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR CREATE CRITICAL THINKING IN THE SPANISH LANGUAGE CLASS³

AUTHOR: Luis Alfredo Mantilla Forero⁴

KEY WORDS: critical thinking, interpretation of texts, text production, intertextuality, critical discourse analysis (CDA).

This text presents three phases from the *Action Research* in classroom. Starts from a preliminary diagnosis process or *input* that uses techniques like the questionnaire and the participant observation to create a proposal. Then, describes the theoretical components of which emanate from the conceptions of *Critical Thinking*, specially the Van Dijk's and Boisvert's ones, which are the pedagogic bases for the development of this bet made with High School Students in their last two years. As part of the proposal provides an explanation of the teaching sequence in which is shown how students are able to implement what is critical thinking that for the case of this course is to have the ability to understand inter-level texts textual and interpret speeches implementing structural analysis at both linguistic and discourse pragmatics of language from its context, which led them to discover and recognize ideological biases in depth the intra-and extra-textual meaning of these. Similarly, be proactive and think beyond the contents of the texts, allowing the world of life is immersed in what apparently is just theory and achieve the ability to raise and/or resolve problems with texts of they own. The final part offers challenges for the proposal in the way of consolidation.

³ Thesis paper.

⁴ Faculty of Human Sciences. School of Education. Masters in Pedagogy. Director, Mg. Sonia Gómez Benítez.

INTRODUCCIÓN

Para Van Dijk y varios lingüistas de las últimas décadas, el lenguaje es considerado como un fenómeno social que articula a individuos, grupos e instituciones que, como receptores y productores del mismo, participan de su elaboración e interacción a través de un proceso llamado comunicación⁵. Del mismo modo, en este proceso, el ser humano, como subjetividad o parte de un colectivo, utiliza el lenguaje de manera recursiva, lo que quiere decir, que a diferencia de las otras especies, es capaz de abarcar un número muy grande de signos, empleados para interactuar con los otros, así como coordinarlos de tal forma, que lo hacen reflexionar sobre sus comportamientos y sus propios actos de habla. Esto último le permite pensar el lenguaje en sí mismo, transformarlo, ser creativo en su uso, etc. Dichas capacidades hacen posible la resolución de problemas y son el fundamento de la consecución de los avances de la humanidad, así como de sus principales dificultades actuales, pues su esencia, la del lenguaje, no viene provisionada de caracteres éticos que le permitan a la sociedad encontrar en él criterios de objetividad. Por lo cual este puede utilizarse con todos los fines posibles de ser pensados por el ser humano.

Por lo anterior, los procesos educativos han visto la necesidad de articularse para dar solución a las principales demandas que el mundo lingüístico, - entre otras cosas lleno de complejidades -, requiere. Para ello, se han elaborado estándares, lineamientos curriculares a nivel nacional e internacional que persiguen una educación que vaya de la mano con las prácticas discursivas de la sociedad actual, que lleve a los niños y jóvenes a pensar su sociedad, a utilizar ese lenguaje recursivo para resolver problemas, aún los de su vida cotidiana. Dichos procesos son evaluados a nivel nacional (ICFES, SABER, ECAES), o internacional (PISA, que es la más conocida), siendo, en ambos casos, bajos los niveles obtenidos por los estudiantes de nuestro país. Es forzoso cuestionar los Estándares o Lineamientos, así como a los parámetros de evaluación, sin antes profundizar en la manera como son abordados desde la mediación pedagógica de clases como la de Lengua Castellana, espacio del que se desprenden el desarrollo de las principales habilidades lingüísticas y de pensamiento que los individuos han de utilizar en su vida futura. Más bien, teniendo en cuenta este panorama, es preciso formularse varias preguntas que han surgido sobre los objetivos que se le señalan a la asignatura de

⁵ Cf. VAN DIJK, Teun. A. *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI Editores. 1989.

Lengua Castellana en la Educación Media Vocacional: ¿Será un problema de directrices y/o políticas educativas, o de los pedagogos que nos hemos resistido a dar un cambio en nuestras prácticas? ¿No será que todavía consideramos el aspecto formal y cognitivo de la lengua como categoría superior a la crítica y el análisis de textos, que es en últimos análisis del pensamiento? ¿Cómo insertar en la asignatura el mundo de la vida de los estudiantes como pretexto para pensar de manera recursiva, creativa y crítica la sociedad en la que vivimos? ¿Cómo rescatar la forma de pensar de los estudiantes y sus culturas juveniles como parte fundamental de la sociedad, representada en sus discursos, a través de la interpretación y producción crítica de textos? Son todos estos, elementos que han dado pie al desarrollo de esta investigación, cuyo objetivo principal fue poner en marcha una propuesta pedagógica que permitiera desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, manifestadas en la interpretación y producción de textos que reflejen ese fenómeno social llamado lenguaje, como lo dice Van Dijk.

El presente texto ofrece al lector un análisis enteramente cualitativo basado en técnicas de recolección de datos aplicadas, tales como el cuestionario, la observación participante y el análisis de textos. A partir de ellas se pudieron lograr datos diagnósticos que permitieron evaluar el estado y capacidad de pensamiento crítico de veinte (20) estudiantes del grado décimo (al principio de la investigación) y luego del grado undécimo (los mismos 20 estudiantes al finalizar la investigación) del Colegio Nuevo Cambridge de Floridablanca, Santander. Los resultados de esta evaluación dieron paso a la elaboración de una propuesta, la cual se fijó con base en la información obtenida por esa primera etapa diagnóstica y articulada con elementos teóricos sobre pedagogía y didáctica de la enseñanza de la lengua materna. También se utilizó una propuesta de corte lingüístico como lo es el trabajo realizado por Teun A. Van Dijk, en su obra que versa sobre el análisis crítico del discurso. Después de haber elaborado teóricamente dicha propuesta, el paso a seguir fue ponerla en marcha, aplicarla con este grupo de educandos y registrar, por medio del diario de campo, cómo reaccionaban los estudiantes al desarrollo de dichas prácticas en el aula. Paso seguido a esos registros, y después de terminada la puesta en marcha de dicha propuesta, se procedió a la evaluación del trabajo realizado por los estudiantes. Para ello se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos por el grupo a través de la presentación de sus trabajos escritos durante el desarrollo de dichas actividades. Del mismo modo, se valoraron las transformaciones en el discurso del docente, pues en pretensión de ser crítico de mi propia práctica me vi obligado a observar mis clases, en un principio para reacomodar mis prácticas a la nueva propuesta y, posteriormente, para analizar lo ocurrido con

los estudiantes a partir de dichas transformaciones. Con la presentación de estos resultados y los aspectos que tendrán que mejorarse sobre esta propuesta, terminará el documento que el lector tiene en sus manos. Quizá sea éste apenas un punto de partida para investigaciones futuras que quieran implementar este tipo de metodología para el desarrollo de clases con este enfoque de desarrollo del pensamiento crítico.

En cuanto a los pilares teóricos que sirvieron de soporte a este trabajo, se encuentran Jaques Boisvert, maestro canadiense que enseña en la Universidad de Québec en Montreal y los discípulos del periodista y filósofo holandés Teun A. Van Dijk, Ruth Woodak y Michael Meyer, quienes han trabajado sobre métodos de ACD concretos para desarrollar en el aula.

Según Boisvert, en su libro *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*, existe un pilar teórico relevante en cuanto al diseño y aplicación de estrategias de metodología pedagógica que permiten llevar a la práctica lo que es la concepción elaborada sobre el pensar críticamente. En cuanto a las tesis que el autor presenta, se puede decir que concibe al pensamiento crítico como el ejercicio de pensar de una forma estructurada, es decir, que aquello que una persona conoce y opina está fundamentado sobre juicios sólidos y las razones que da tienen la función de establecer la objetividad de sus juicios⁶. Pensar de este modo, es lo que él mismo llama tener criterios. Fue este fundamento del que se partió antes de llegar a las prácticas conducentes al desarrollo de la propuesta. Boisvert sustenta su tesis en las siguientes líneas:

“Las áreas de conocimiento aplicadas, orientan su práctica en función de criterios apropiados: el arquitecto considera la utilidad, la seguridad y la belleza de una obra. El magistrado, la legalidad o la ilegalidad. El pensamiento crítico es una forma de cumplir con esos objetivos de acuerdo a una responsabilidad cognitiva (cognitive accountability), es decir, con la obligación de ofrecer razones para las opiniones que se expresan⁷.”

Toda opinión, todo juicio de valor o conocimiento, tiene que estar basado en criterios. Tal vez un científico, un especialista, los tenga, los avatares de la vida y la necesidad de ser un mejor profesional y responsable con su disciplina lo hayan obligado a buscar, de manera autodidacta, sus propios criterios. Quizá nuestros procesos de acceso al conocimiento, no tengan que

⁶ Cf. BOISVERT, Jacques. *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. Traducción: Ricardo Rubio. México. Fondo de Cultura Económica. 2004. Pág. 34.

⁷ *Ibíd.* Pág. 37

esperar tanto si comenzamos a propiciar espacios para una educación basada en criterios desde la enseñanza media. Tal vez, esta sea una de las razones más probables del atraso científico y cultural que posee la sociedad colombiana, más allá de las razones del subdesarrollo económico. Pensar en cómo educar de esta manera, es salirle al paso a las imposibilidades materiales de una nación y generar alternativas para poder enfrentar dichas dificultades.

A todo este proceso es a lo que le apunta Boisvert, quien en materia de prácticas pedagógicas piensa que deben seguirse unas etapas para el desarrollo de los momentos educativos (clases), el procedimiento debe comenzar con la escogencia de unas dimensiones del pensamiento crítico que se trabajaron con los alumnos y que serán explicadas en el segundo capítulo que versa sobre el marco teórico de la investigación. Según el autor, existen tres categorías al respecto: conocimientos, elementos de metacognición y desarrollo de criterios. Se deben desarrollar estas dimensiones en los estudiantes para lograr acercarse con mediación pedagógica a la adecuación de un curso para pensar críticamente. En ese proceso de adecuación de las clases, el trabajo estará orientado a actuar sobre la disciplina como tal. El proceso pedagógico surge como una crítica a los enfoques cognitivos y encuentra en la *metacognición* la matriz del desarrollo de las clases. Los estudiantes han de dar significado a lo que conocen y no simplemente aprenderlo. “*La metacognición es la actividad mediante la cual todos los procesos mentales se convierten en objetos de reflexión*”⁸. Ello implica que el conocimiento no se queda estático, se duda de él, se reflexiona, se buscan los discursos internos, las ideologías, los sistemas que se representan allí, sea un texto oral, escrito, un conjunto de símbolos, una obra de arte, un medio audiovisual, etc.

Para el caso de la clase de Lengua Castellana, las estrategias de análisis crítico del discurso de Teun A. van Dijk, combinadas con la experiencia estratégica en asuntos de mediación pedagógica de Boisvert, han sido de gran ayuda para el desarrollo de la investigación, así como de la formulación y evaluación de la labor realizada. Todo esto articulado para propiciar y encontrar capacidades de pensamiento crítico a partir de los textos que hacen parte del plan de asignatura elaborado durante este trabajo.

Según van Dijk, el análisis crítico del discurso, no es una escuela, ni una tendencia de pensamiento, más bien es un posicionamiento o postura crítica para estudiar cualquier acto de

⁸ BOISVERT, Jaques. *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. Op. Cit. Pág. 69.

habla que, como es sabido, está conformado por una forma de pensar determinada, ya sea por la historia, la educación, la religión, el contexto cultural, entre otras; es decir, que los discursos están condicionados por todos los factores sociales⁹. Del mismo modo que estos últimos implican el conocimiento como tal, aunque lo que se exige para dicho análisis es el criterio de quien profiere el discurso, su modo particular de pensar. Por lo tanto, lo que se logró con la ayuda de este autor, fue poder determinar el nivel crítico del discurso de los estudiantes y su nivel de relación con el mundo de sus vivencias. De tal modo, que cuando los alumnos tuvieron que interpretar los discursos de otros o, producir los suyos, se exigió que fuera evidente la criticidad que manejan sobre los mismos.

Lo que persiguió este análisis crítico, no fue solo su aplicación en el salón de clases, sino la posibilidad de ayudar a los estudiantes a transformar, por medio de sus discursos y de sus prácticas de vida, ese mundo que los rodea. Por ello, lo que se vivenció en últimas fue el acto de educar para la vida, así como rescatar de estos jóvenes toda la sensibilidad y solidaridad social, presupuestos básicos del análisis del discurso presentados por van Dijk, quien también presenta como componentes esenciales del mismo, su posibilidad de descubrir los medios discursivos de control para salir de su dominación y criticar el camino de “libertad” que cualquier sistema puede ofrecer¹⁰. Asimismo, rescatar valores como la solidaridad y el compromiso con la sociedad para una eventual transformación de la cultura, algo que no podrá ocurrir, según mi parecer, si no se transforman las conciencias y formas de pensar de los pueblos antes que cualquier otra cosa.

Lo anterior, nunca perdió consonancia con lo que los Lineamientos Curriculares plantean como el nivel C de pensamiento. El documento distingue tres niveles que los estudiantes deben desarrollar, de hecho, son los mismos evaluados por las pruebas de Estado. El nivel A, se refiere a la capacidad de parafraseo y recopilación de lectura de un estudiante, en pocas palabras, quien lee un texto, demuestra el nivel literal, contando con sus propias palabras aquello que leyó. El nivel B, propone la capacidad para inferir del educando, la posibilidad de leer entre líneas los textos y argumentar sobre su contenido global. Lo que quiere decir que el estudiante comprende el texto en la medida que no sólo dice lo que leyó, sino que sustenta las razones por las que lo que leyó está escrito. El mencionado nivel C, presenta el pensar algo de manera crítica, siguiendo a Boisvert y a Van Dijk, permite reflexionar, encontrar los elementos

⁹ Cf. VAN DIJK, Teun. A. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Traducción de: Montserrat Basté Kraan. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1995. Pág. 16 - 17.

¹⁰ Ídem. Pág. 60 – 69.

subrepticios del texto, ya no es solamente el relato de lo que dice, no comprenderlo de modo global, argumentando lo comprendido, sino pensar sobre él, adaptarlo a un contexto, hacerse conciente de su estructura, compararlo con otros textos, problematizarlo, recrearlo, dar salidas a sus problemas planteados, crear otros textos sobre él, etc.

Con hacer una propuesta para llegar a este nivel, no se está inventando nada, pero se está proponiendo la práctica de aquello que desde la teoría es latente, aunque no evidente desde la clase de Lengua Castellana, por lo menos en cuanto a ésta, la que fue objeto de investigación, tenía antes de iniciarla. Allí, la memoria y el aspecto meramente cognitivo perduraron durante mucho tiempo. La apuesta por esa transformación está permitiendo un avance como el que se presentará por medio de este escrito.

Como ya es sabido, la investigación buscó la interpretación y producción de textos a partir del desarrollo del pensamiento crítico. Ello no constituye necesariamente la transformación de todas las clases y la conversión de unos estudiantes que pasaron de ser acríticos a poseer todas las capacidades de criticidad posibles. Plantear lo anterior como uno de los resultados de este proceso, sería incurrir en un sesgo sobre el programa realizado. Con total honestidad e imparcialidad sobre lo efectuado, sólo pretendo presentar aquello que se ha obtenido con la práctica en clase de los componentes de esta propuesta. Algunos de ellos sirvieron como una ayuda significativa, otros no lograron en los estudiantes los niveles esperados, así como hubo los que, llenos de dificultades, permitieron una reflexión sobre lo que se deberá hacer a futuro con un posible plan de mejoramiento a la propuesta pedagógica misma.

El informe que se presenta a continuación como tesis de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, se encuentra dividido en cuatro capítulos, cada uno de ellos evidencia una etapa trabajada durante el proceso investigativo. Cada estadio tiene un elemento de enlace conducente a relacionarlas entre sí como parte de un todo articulado y ordenado que evidencia la coherencia de un proceso diagnosticado, analizado, aplicado, evidenciado y evaluado.

Así las cosas, en una primera instancia me dedicaré a describir los elementos de trabajo en clase que me llevaron a apostarle a desarrollar este tipo de investigación, así como presentaré mi análisis de todo lo que se consideró como etapa diagnóstica: el primer cuestionario aplicado, las observaciones participantes y la prueba de competencias comunicativas para reconocer el nivel de pensamiento en el que estaban los estudiantes. En cuanto a este último instrumento,

cabe resaltar que no es de mi autoría. Su creador es el profesor Horacio Rosales Cuevas, decano de la facultad de ciencias humanas de la Universidad Industrial de Santander, quien la construyó como una propuesta de evaluación para los estudiantes que ingresaban a la UIS por primera vez y así lograr ubicarlos en los cursos de Taller de Lenguaje que la universidad propone como requisito en todos sus programas de pregrado. Estos cursos tienen dos niveles: uno y dos, y de acuerdo a sus capacidades demostradas en la prueba, los estudiantes serían ubicados en uno o en otro; así también podrían ser eximidos de éstos si superaban las expectativas de la misma. La evaluación nunca se logró desarrollar, porque el alma máter nunca aprobó dicha propuesta. No obstante, el docente tuvo la amabilidad de cedernos el documento con el fin de que fuera piloteado por nosotros y así aplicado a la población objeto de estudio de esta labor investigativa.

En un segundo capítulo, abordaré toda una gamma de concepciones filosóficas, pedagógicas y didácticas que fueron el marco teórico y punto de partida para la puesta en práctica de esta propuesta. En ese segundo estadio del documento se logrará entender cómo el pensamiento crítico ha tenido un estudio raizal en la filosofía, específicamente por los académicos de la llamada Escuela de Frankfurt, hasta llegar a fundamentos lingüísticos como los trabajados por Van Dijk y sus discípulos. Lo anterior, articulado con la pedagogía del pensamiento crítico de Boisvert, las concepciones didácticas para la enseñanza de la lengua materna de Fabio Jurado y la ayuda de otros comentaristas sobre el tema que hacen pequeños, pero significativos, aportes darán paso a la argumentación de una propuesta basada no en un análisis subjetivo, ni orientada sólo por la intuición, sino arraigada en fundamentos teóricos y antecedentes prácticos sobre el desarrollo de este tipo de nivel del pensar.

Posteriormente, se describirá el plan de propuesta que se diseñó para ser aplicado en la clase, así como el análisis de su puesta en práctica que fue consignado en un diario de campo. Del mismo modo, allí la observación participante fue tenida en cuenta como un mecanismo de seguimiento a las clases que hacían parte de ésta. (De la propuesta) Con lo cual, se podrá leer que en el diálogo maestro – estudiantes, este mismo plan de propuesta fue negociado y se llegaron a varios acuerdos antes de que fuera puesto en marcha.

El capítulo final contiene la evaluación subsiguiente al desarrollo de la propuesta en sí. Más allá del análisis de la misma, que ya habrá sido realizado en el tercer capítulo, presenta la relación entre los resultados y lo que la teoría quería, la viabilidad de la propuesta, sus dificultades y

errores de aplicación, los resultados alcanzados por los estudiantes y los que no fueron ni siquiera resultados esperados, etc. Del mismo modo, se ofrecen recomendaciones producto de una interpretación realizada sobre lo sucedido, que han de permitir mejorar la propuesta y seguir trabajando en ella más allá de este ejercicio investigativo; ya que como docente del curso, el trabajo continúa en las clases. Y no sólo con ellos, también con los estudiantes que les han de suceder en años posteriores.

El trabajo termina con una especie de epílogo, el cual contiene unas conclusiones, las cuales se presentan a partir de las reflexiones obtenidas en el capítulo de evaluación y que manifiestan la misma certidumbre que tuve al momento de finalizar esta propuesta: el trabajo ha quedado tan inacabado, como inacabado es el conocimiento en sí. Esto me sirve para abrirle horizonte a la lectura de mi trabajo diciendo que aprendí de él a poner en mí como maestro un sano escepticismo, tal como lo describe la escuela de Harvard en el proyecto Zero de Enseñanza para la comprensión. Sano escepticismo este, que me ha llevado a entenderme como un maestro mediador del conocimiento y no como detentador y dueño de él.

1. LA NECESIDAD DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA GENERAR PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA

1.1 Análisis preliminar de la población y su contexto educativo

El desarrollo propio de esta investigación nace de una intuición muy cierta que tuve leyendo a Van Dijk, en especial su crítica discursiva sobre el papel que juegan los medios de comunicación al abordar informaciones sobre problemas sociales contemporáneos como el racismo, las desigualdades producto del manejo de un discurso sesgado por el poder que lo acompaña, entre otros. Fue imposible no pensar en el contexto educativo de mi trabajo docente en el Colegio Nuevo Cambridge y desplegar allí mi intuición sobre lo interesante que sería iniciar, al modo del autor leído, un proceso de análisis sobre los manejos discursivos de mis estudiantes – En aquél entonces, estudiantes de Noveno Grado -, para ver qué elementos podía reconocer en ellos sobre lo que había leído. Comencé entonces de una manera meramente informal; y observándolos, leyéndolos y dialogando con ellos en los descansos logré reconocer en sus “discursos” y “prácticas discursivas” un fenómeno de ausencia de apropiación de ciertas opiniones que no fueran producto de una repetición de lo que los medios decían. Reflejaban ellos el quehacer diario de una cultura incuestionable e intrasformable (Si se me permite el término), como si el pensarla sólo pudiera ser un asunto de tradición y recapitulación de las concepciones de un mundo acorde con el pensar de los adultos. Adultos entre los que me encontraba yo siendo tan crítico como alimentador de las mismas prácticas que criticaba. Pues al iniciar mi investigación en serio, bajo la metodología asignada para ella, comencé a notarlo y a entender que tenía que ser yo mismo el primero en realizar una crítica a mi propia práctica. Todo ello me llevó a pensar el salón de clases en una perspectiva cultural, social y de un modo más global. Era algo que quizá no había hecho nunca. Concebía que la escuela no producía conocimiento, ni permitía pensar, que tampoco era el espacio para ello, que de tales asuntos se encargaría la universidad y que mi papel era entregarles a ellos la información suficientemente básica para que logran acceder a grados de formación superior con bases de Lengua Castellana, como leer y escribir “correctamente”, más allá de la importancia de un contenido sobre lo leído y lo escrito mismo. A partir de entonces, comprendí que ya no tendría que analizar del colegio hacia el mundo futuro, si no del mundo a la escuela, lo cual cambió el modo de dar las clases. Pero esta transformación no fue de la noche a la mañana, tuve que llevarme una gran cantidad de sorpresas para descubrirme y redescubrir mi labor docente. Es allí donde comenzó a jugar un papel importante el análisis de lo cultural, que pese a ser intuitivo

en un comienzo, luego se nutrió de valores teóricos y una adecuada recolección de datos que fueron vislumbrando el camino por donde se conduciría la creación de una propuesta que cubriera las necesidades del grupo de estudiantes que he manejado durante todos estos años. Así las cosas, he de presentar esos factores que abrieron camino a una propuesta de trabajo, desde lo que permitió reconocer y analizar un problema, hasta la fundamentación de un proceso investigativo diagnóstico que permitió la creación de la propuesta pedagógica como tal.

El planteamiento de mi problema inició con base en la siguiente reflexión: nuestra cultura actual, (específicamente la colombiana), atraviesa por tiempos menesterosos en asuntos cabales como lo son la identidad cultural, los problemas políticos, los conflictos sociales, etc. Estas dificultades no son una novedad, poseen un marco histórico amplio, y pese a las estrategias que se han generado para superar las crisis por medio de distintas acciones y de todo orden, no maduran ni se liman las asperezas conflictivas de nuestro país. Quizá tantas décadas en las que ha vivido este conflicto hacen que la visión del mismo por parte de los hombres que conforman nuestra sociedad, en especial las nuevas generaciones, sea de cierta apatía e indiferencia no sin cierto dejo de pesimismo a esa realidad. Por ello, la gran mayoría de temas que atañen a la reflexión y transformación de nuestra cultura, se hallan en momentos de estancamiento y sedentarismo, llevados allí más por la costumbre que nos ha hermetizado racionalmente que por cualquier proceso o intento infructífero.

Como estudioso de la Filosofía, la política y de su mayor mediador, el lenguaje; y en pleno ejercicio de la docencia en la educación media vocacional de una institución privada del municipio de Floridablanca (Santander), como lo es el Nuevo Cambridge, vi con asombro la situación de desarraigo cultural y la poca sensibilidad hacia los asuntos del mundo que mostraban muchos estudiantes. A partir de mi labor como maestro de la asignatura de Lengua Castellana, pude notar que varios de ellos actuaban como habitantes de un mundo aparte, cuyo acceso es restringido a los profesores, padres y todos aquellos que quieran ingresar a él sin adaptarse y ubicarse en sus motivaciones e intereses, más aún, si no comprenden el espacio de marcada diferencia entre su contexto particular y el nuestro. Ante ello, me fui planteando una serie de interrogantes alrededor de la pertinencia que podría tener esta etapa de la educación en una posible y futura transformación del desarraigo al que nuestra sociedad ha sido arrojada. De igual forma, me pregunté sobre la incidencia que puede tener la clase de Lengua Castellana en la salida a dicha afrenta social. Esto quiere decir, que después de un tiempo de haber comenzado a trabajar en esta institución, comencé a tener ciertos choques frente a los

contenidos y ejes temáticos que el plan de estudios de dicha asignatura manejaba. Por ello, surgieron preguntas preliminares al problema de investigación que se trabajó, por ejemplo: ¿Cuál es el papel de la literatura, texto que habla del mundo, su historia, su pensamiento, etc; en la transformación de esta sociedad? ¿Qué razones existen para que no estén incluidos, dentro de los procesos en los que se trabaja sobre la interpretación y producción de textos, estrategias que generen en los alumnos una mirada hacia el mundo, comprendiéndolo y expresando su pensar sobre el mismo? Dicho de otro modo, ¿Por qué la clase de Lengua Castellana no logra hacer que los estudiantes reflexionen sobre su mundo y tomen postura ante las diferentes situaciones y problemas que deberían afectarlos?

Lo anterior tiene una explicación; y ella radica en la forma como se realizaba la mediación pedagógica y la manera como los lineamientos curriculares son adaptados a los procesos de enseñanza – aprendizaje. Cuando llegué a esta institución, durante el primer año, pude observar que todo lo que había discutido junto a mis profesores y compañeros universitarios en los cursos de competencias comunicativas, no se estaba aplicando allí. En realidad, en las universidades, en sus facultades de humanidades y, especialmente en las carreras relacionadas con la educación, existe una ardua discusión sobre el asunto de las competencias y las estrategias para desarrollar pensamiento. En este colegio la discusión también se daba, pero no era llevada a la práctica. Un choque terrible se produjo entre las convicciones traídas de la universidad y los resultados que producían los estudiantes. Éstos, demostraban destrezas para recitar contenidos sobre la literatura, su historia, autores y obras; reconocían la estructura de cada uno de los textos a trabajar y, en efecto, los realizaban. No obstante, su creatividad era poca, los temas no reflejaban, en su mayoría, una actitud literaria, artística y mucho menos una sensibilidad sobre el mundo de la vida o lo concerniente a todo lo que los circundaba. La ingenuidad, estaba a la orden del día y eran pocos los educandos que reflejaban un pensamiento crítico y argumentativo sobre las situaciones cotidianas que podían abordar a partir de temáticas dadas por la literatura o la producción de ensayos y textos periodísticos propuestos por la clase. En fin, la estructura académica del colegio y del área de Lengua Castellana respondía a los requerimientos de la ley general de educación y de los estándares de dicha asignatura, el problema era de fondo más que de forma; y ello se debía a que la actitud pedagógica de los maestros daba para proponer dichos elementos de formación académica, pero las evaluaciones apuntaban a examinar aspectos meramente memorísticos y no desarrollaban directamente las competencias a nivel interpretativo, argumentativo y propositivo, que, pese a estar consignadas en el PEI y los formatos de planeación de las

asignaturas, no se daba por la ausencia de las estrategias indicadas para desarrollarlo. Del mismo modo, los maestros creían estar desplegando directamente estas competencias, pero los estudiantes llegaban a la educación media sin producir los resultados esperados. Lo que se hacía era solamente aplicar cursos PRE - ICFES para adelantar a los jóvenes en dichas competencias, pero todos sabemos que, si bien las pruebas de Estado son un elemento profundamente medidor de las competencias, no son del todo fiables para situaciones concretas y para todos los contextos, no pasan de ser registradoras del conocimiento que un estudiante posee sobre la estructura y contenido de los textos, pero muy poco deja evaluar el estado de producción de pensamiento crítico argumentativo que es lo que permite reflejar la sensibilidad que un estudiante posee por el mundo de la vida y los sustentos sobre lo que dice conocer.

Según lo anterior, surgió la necesidad de desarrollar una investigación que nos permitiera llevar a cabo, y de la manera más precisa, un profundo entendimiento sobre la forma como se puede impactar la vida de los jóvenes de los grados décimo y undécimo con el fin de rescatar esa sensibilidad e interés frente a los asuntos de su cotidianidad, su nación y el mundo. Era factible que dicha labor tuviera que partir de las necesidades de los estudiantes y de entender su mundo.

Para que esto fuera posible, se pensaba que era necesario trabajar con esa autonomía que ellos creían tener. Aquella expresada en rebeldía, apatía, evasión de los problemas serios de la sociedad, etc. Todo ello no es otra cosa que materia prima de lo que se puede generar en el aula de clase. Pues, el más preciado ideal que posee el ser humano es el de su felicidad y ella va muy bien acompañada de la libertad, que como es sabido, se presenta como una de las firmes finalidades de la educación. Para alcanzarla, los seres humanos necesitan poseer pensamiento crítico, ya que es una forma de pensar responsablemente relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios. Gracias a éste pueden decidir con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental (mente estrecha), que tanto se presenta en los estudiantes de la educación media. En consecuencia, pensar críticamente involucra seguir el hilo de las evidencias hasta donde ellas nos lleven, tener en cuenta todas las posibilidades, confiar en la razón más que en la emoción, ser precisos, considerar toda la gama de posibles puntos de vista y explicaciones, sopesar los efectos de las posibles motivaciones y prejuicios, estar más interesados en encontrar la <<verdad>> que en tener la razón, no rechazar ningún punto de vista así sea impopular, estar conscientes de nuestros sesgos y prejuicios para impedir que influyan en nuestros juicios. Esto es lo que en realidad necesitaban desarrollar nuestros estudiantes para

adquirir una actitud más sensible y proclive a la reflexión de los asuntos de nuestra sociedad. Entonces, la necesidad de la propuesta producto de esta investigación, se basó en trabajar por llevar a los estudiantes a poder estar inmersos en el mundo de sus vivencias para que lo reflexionaran y transformaran verdaderamente, siendo recreadores de su entorno cultural. Tener esta necesidad ya era un problema, más si de plantearlo desde la asignatura de Lengua Castellana constituía el reto de su elaboración.

Para llegar a ello y, siguiendo a Van Dijk y su aprecio por lo que es la crítica del discurso, se pensó que el trabajo sólo sería posible con la implementación de algunas herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico. Cuando los estudios informales y preliminares que realicé se iniciaron, aplicaba estrategias, pruebas diseñadas por mi o adaptadas de otras conocidas partiendo de concepciones sobre la crítica de Habermas, Kant, entre otros filósofos. Luego me di cuenta que tenía que delimitar el concepto a la educación, es más, a la Pedagogía misma. Para ello me serví de varios pensadores del concepto en esta disciplina, como el colombiano Fabio Jurado, los discípulos de Van Dijk: Ruth Woodak y Michael Meyer, el mismo Van Dijk, Ronald Barnett, entre otros. De allí salió una concepción que quedó clara, ésta combina los fundamentos del pensar de estos autores y genera una postura sobre el concepto: el pensamiento crítico es esa forma de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – con la cual, el que piensa, mejora la calidad de su pensamiento al adueñarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y someterlas a estándares intelectuales. De éste se pretende hablar en términos pedagógicos con el fin que obedezca más a descubrirlo en estos jóvenes que a implantarlo como si fuera una especie de vacuna contra la indiferencia social. En últimas, lo que buscado con esta investigación ha sido responder a esa gran pregunta que dicho problema ha provocado: **¿Cómo hacer que la clase de Lengua Castellana en la educación media vocacional, del Colegio Nuevo Cambridge de Floridablanca, pueda realizarse a partir de estrategias pedagógicas que permitan la generación de pensamiento crítico?**

1.1.1 Filosofía y modelo pedagógico de la institución

Es importante reconocer cuáles son los lineamientos que, desde la administración educativa del Colegio Nuevo Cambridge, rigen o piensan las concepciones desde las que parte como institución educadora. Esta información es completamente pública, por lo cual su importancia radica en cómo la propuesta quiere desplegar a partir de lo que en esencia es el proyecto del colegio y lo que está escrito, para llevarlo a una práctica no muy clara según lo que la etapa

diagnóstica de esta investigación ha encontrado en la recolección de datos realizada con los estudiantes objeto de esta investigación.

El Colegio Nuevo Cambridge cuenta con una trayectoria de más de treinta años de experiencia que se iniciaron en las aulas del antiguo Colegio Santo Tomás; más de dos mil bachilleres egresados de esta Institución Educativa le otorgan un destacado lugar en la formación de ciudadanos, a los cuales quiere proyectar para hacer parte de un mundo completamente cambiante y globalizado.

Después de un cuidadoso estudio de año y medio, en el que participaron todos los estamentos de la Comunidad Educativa y en el cual se consultó la opinión de las familias que conformaban la Institución, se acordó la construcción de un proyecto pedagógico que diera respuesta a las necesidades formativas que demanda el mundo actual: Globalizado, cambiante, abierto a la diversidad, la tecnología y el pluriculturalismo. Fue entonces cuando entre 2004 y 2006 se construyó el actual PEI con el que hasta ahora cuenta el colegio. Es lógico que es un proceso que apenas se está cimentando en sus bases teóricas y que por ello su asidero práctico no ha cobrado todo el valor, por ello es que dicha propuesta surge de poder contribuir a las prácticas de ese modelo.

El actual modelo Pedagógico y Educativo perfila al estudiante como un líder social, protagonista de su propio proceso de aprendizaje; un joven autónomo, comunicativo, participativo, tolerante y democrático dentro de un enfoque totalmente opuesto a la tradicional educación heterónoma que sólo privilegiaba el conocimiento a través de la memoria. A su vez, la comunidad está a la expectativa de una Institución que eduque ciudadanos capaces de respetar y valorar su individualidad y la de sus semejantes. Como aparece en teoría es un verdadero Proyecto Educativo innovador que potencia las capacidades inherentes a cada ser y que respetara el aprendizaje particular de cada educando. El Cambridge concibe su vida institucional como un espacio para el desarrollo del pluralismo ideológico, la diversidad, para la cual se requiere una Institución académica y formativa que proyecte a los jóvenes en el ejercicio de la tolerancia y el respeto a la diversidad; pero sobre todo, que les permita una visión más global y abierta del conocimiento, que garantice el desarrollo de habilidades comunicativas en el manejo de una segunda lengua y un excelente nivel académico que les permita acceder, en un sitio de privilegio, a la Educación Superior. Del mismo modo, la institución define su misión frente a la sociedad así:

“Nuestro compromiso social es formar integralmente al ser humano para el desarrollo de competencias con perspectiva global a través de un proyecto educativo totalizador, apoyados en la tecnología y en procesos de mejoramiento continuo”¹¹.

En últimas, es un colegio joven con una proyección académica consolidada por los resultados de pruebas de Estado, según las cuales se ubica entre las instituciones que están en el nivel Muy Superior. No obstante, la proyección social, la capacidad crítica y el desarrollo de su humanidad como tal (Dimensiones antropológicas y culturales), no son elementos que se puedan medir, sólo un trabajo pedagógico y estratégico directamente en el aula, puede intentar dar respuestas a lo que realmente puede ser la evolución de este establecimiento escolar frente a esos ideales de educación que persigue. Razón de sobra para argumentar el porqué son este tipo de población y este modelo pedagógico los propicios para haber desarrollado allí la propuesta realizada.¹²

Ya con el análisis del tipo de población estudiantil que desde las mismas directivas se perfila, la propuesta siguió su rumbo por ese camino, su intento fue siempre responder a la pregunta por la posibilidad de la crítica y a responder porque la filosofía institucional fuera una realidad en las prácticas pedagógicas del colegio. Del mismo modo, la dedicación a ella tuvo como principios aplicar las estrategias para evaluar en qué sentido se logró articular teoría y práctica, así como dar respuestas a las necesidades de una realidad estudiantil como la que tenían los alumnos que estuvieron a mi cargo en esta asignatura. Las estrategias que se desarrollaron antes de presentar el anteproyecto a los jurados no siempre condujeron a resultados óptimos y a avances en el proceso de brindar a los estudiantes la posibilidad de pensar críticamente. Y ello porque la elucidación de la problemática debía tener horizontes investigativos: datos certeros, análisis preliminar, delimitación de los componentes del problema, entre otros. Lo anterior permite resaltar lo importante de realizar una labor investigativa como la seleccionada, por cuanto permitió eludir ciertos sesgos de información y pensamientos erróneos sobre el grupo de jóvenes en cuestión, ya que no era preciso lo que se diagnosticaba siempre sobre ellos y se objetivaban ciertas percepciones sin tener fundamentos claros.

Ahora bien, al iniciar esta etapa diagnóstica se decidió que el maestro tenía que partir de los estudiantes, de aquello que ellos podían aportar a la clase como tal. Fue esta la razón para escoger un cuestionario, a través del cual ellos pudieran responder unas preguntas que atañen

¹¹ VÉASE: *Presentación del Colegio Nuevo Cambridge*. Disponible en: <http://www.cambridge.edu.co/misionvision.htm>.

¹² VÉASE: Ídem. Disponible en: <http://www.cambridge.edu.co/historia.htm>.

directamente a la clase. Con ello, ya las clasificaciones preliminares que se habían hecho podrían ser desmontadas o afianzadas, según el caso de respuesta de las preguntas. Entonces, la descripción de la población toma un cariz distinto, que es el que hace que realice un viraje sobre mi investigación que, si bien no hace que se replanteen el problema y los objetivos de la misma, le imprimen un carácter crítico a la propia práctica, eso hace que el análisis no se haga solamente desde lo que dicen los estudiantes, si no de lo que le dicen al profesor, de lo que invitan a transformar.

1.2 Conocer lo que los estudiantes pueden pensar de una clase (La aplicación de un cuestionario)

Según James MacKerman¹³, el cuestionario es una técnica de investigación cualitativa, cuyo uso es de un carácter primordialmente diagnóstico y propedéutico dentro de los procesos de Investigación Acción Participativa, como es el caso de la presente labor. Por ello, se decidió iniciar este proceso de recolección de datos cualitativos con base en la estructura que propone el autor para la elaboración de dichas preguntas. Fueron un total de diez cuestionamientos que se les hicieron a los estudiantes, y se basaron en unos criterios previos a según la información que se quería obtener teniendo en cuenta factores como la clase actual, la calase en años anteriores, elementos que les eran favorables y/o desfavorables sobre la clase, etc. Los estudiantes fueron enumerados (Tanto en éste como en todos los instrumentos aplicados), desde el número uno (1) hasta el número veinte (20)¹⁴ de tal forma que sus identidades se mantengan en reserva, lo cual fue algo decidido en diálogo con el grupo. Por su parte, los criterios establecidos para realizar las preguntas, fueron ordenados en cinco ejes, el primero de ellos es: *Opinión que los estudiantes tienen de la asignatura de Lengua Castellana recibida en años anteriores, con respecto a la que reciben actualmente (Corresponde a las preguntas 1, 2, 8 y 9)*, el segundo lleva por nombre: *Analizar cómo reciben, entienden y piensan los estudiantes la actividad docente y la mediación pedagógica de la asignatura (Corresponde a las preguntas 4 y 7)*, un tercer eje que se denomina: *Incidencia de los factores cognitivos, de pensamiento y habilidades desarrolladas durante la clase, en la vida cotidiana de los estudiantes (Corresponde a las preguntas 3 y 6)*, el cuarto es: *Diferencias que el estudiante encuentra entre esta asignatura y otras del plan de estudios. (Corresponde a la pregunta 5)* y el último también

¹³ Cf. McKERNAN, James. *Investigación, acción y currículum*. Traducción: Tomás del Amo. Madrid. Editorial Morata. 1999.

¹⁴ El criterio de enumeración fue aleatorio, los estudiantes colocaron en sus hojas un número al azar que el maestro les entregó, el cual fue sacado de una mochila frente a su puesto. No obstante el maestro para efectos de la investigación y el acompañamiento a los estudiantes conoció su código.

corresponde a una pregunta: *Autoevaluación del estudiante frente a la asignatura.* (Corresponde a la pregunta 10) El desorden en que fueron dispuestas las preguntas fue premeditado, de tal forma que al responder una pregunta en uno de los ítems, otra que le preguntara algo parecido pudiera dejar ver sesgos o contradicciones en sus respuestas. Algo que no del todo se pudo confirmar y ver, por cuanto en algunas preguntas con respecto a otras se alcanza a percibir cierto grado de diversidad, así como en otras, existe saturación de la información, es decir, que todo el grupo o la gran mayoría de él coinciden a la hora de responder y el código que se designa para ese tipo de respuesta, permanece intacto.

Definidos los criterios para la organización de la información y, asimismo definido lo que se quiere saber sobre lo que los estudiantes tienen como vivencias de la clase de Lengua Castellana, se procedió a la elaboración del cuestionario, el cual para ser entendido a la hora de citarlo, parte de unas consideraciones. Se entenderá la letra C como el término cuestionario. Ya que son veinte los cuestionarios, se pueden encontrar referencias a éste como C4 (Cuestionario número cuatro), y así sucesivamente de acuerdo al número de estudiante. Para hablar de las respuestas, éstas se citarán con la letra P y el número de pregunta de uno a diez. Por ejemplo: P9 (Pregunta y/o respuesta 9), lo que quiere decir que al citar C4. P9. Estamos hablando del cuestionario del estudiante número cuatro y la pregunta nueve respondida dentro de ese eje. Los ejes, a su vez, se citarán con la letra E. Lo que quiere decir, que si aparece la siguiente citación: C4. P9. E1. Tenemos al estudiante número cuatro, que respondió la pregunta número nueve, la cual se encuentra dentro del grupo de preguntas que corresponden al eje número nueve.

Con base en estas reglas, las preguntas elaboradas para dicho cuestionario fueron las siguientes:

- Mencione aquellos aspectos que han sido significativos en la clase de Lengua Castellana desde que recuerda que la está recibiendo en su vida escolar.
- ¿Cuáles son los aspectos más importantes que usted encuentra en la clase de Lengua Castellana actualmente?
- ¿Tiene razones para creer que esta clase se relaciona directamente con la vida cotidiana? (menciónelas y explíquelas)
- ¿Qué piensa usted de la forma como el profesor Luis Alfredo Mantilla realiza la clase?

- ¿En qué se diferencia esta materia de las otras? (explique)
- ¿En qué ha afectado esta clase su vida personal?
- ¿Cuál es su opinión acerca de los textos que el profesor Luis Alfredo Mantilla propone para leer en clase?
- ¿Qué diferencias encuentra usted entre la asignatura de Lengua Castellana en décimo grado y las de años anteriores?
- ¿Qué semejanzas encuentra entre esta clase y las de años anteriores?
- ¿Cree que su nivel académico en la asignatura ha mejorado? ¿Por qué?

Acto seguido, se hizo una agrupación de las preguntas por los ejes, para seguir con un trabajo de codificación, pre categorización y obtener subcategorías y categorías como tal, para analizar el proceso de los estudiantes frente a la clase en cuanto a su expresión subjetiva. Los resultados del análisis del cuestionario se presentan a continuación por ejes y de allí emergen las categorías en que se ha clasificado la información recolectada.

1.2.1 Opinión que los estudiantes tienen de la asignatura de Lengua Castellana recibida en años anteriores, con respecto a la que reciben actualmente (Corresponde a las preguntas 1, 2, 8 y 9)

Frente a esta pregunta, hay unas categorizaciones que emergieron de un proceso de interpretación de lo planteado por los estudiantes como respuesta a estas preguntas agrupadas en este ítem (eje), que nos llevan a subtitularlo en ellas, de modo que sean explicadas de la forma más adecuada posible. Así las cosas, podemos tener como categorías que expresan la abierta opinión que los estudiantes tienen sobre la clase recibida en años anteriores comparada con la clase actual, las siguientes:

A. La lectura ahora es diferente:

El tema de la lectura, fue un término muy recurrente en los estudiantes. Ello es así, pues al iniciar un proceso de querer transformar la asignatura como tal, uno de los aspectos en los que más se hizo énfasis es en el hecho de leer. Para este año el área de Lengua Castellana inició un proceso de actualización de textos de lectura en clase, los cuales hacen parte de un viejo proyecto llamado PLAN LECTOR, el cual no sólo se desarrolla en el Cambridge, si no en el resto de colegios de la ciudad, inclusive del país. Al iniciar con ellos un nuevo proceso de lectura, que de novedoso no tenía nada porque no era más que la aplicación de estándares de

competencias para lectura que evaluaran más allá del recitar lo leído en un control de lectura, hubo ciertos problemas con los alumnos. Al parecer venían acostumbrados a leer muy rigurosamente y una buena cantidad de libros, pero el proceso evaluativo de los mismos se realizaba con base en la información contenida en lo leído, es decir, se respondía oralmente o de manera escrita aquello que estaba consignado en el texto que, así fuera explicado con sus palabras, sólo alcanzaría un nivel de lectura literal. Los problemas surgen al intentar responder estas preguntas, por cuanto solo parafrasean o recitan contenidos que a la larga ni se aprenden, ni se comprenden en cuanto a sentido, mucho menos se problematizarían en caso eventual de que se les pidiera ese nivel de abstracción a los estudiantes. Las respuestas que presentaron los educandos denotan esa dificultad y, digamos, un poco de fastidio frente a esos nuevos intentos estratégicos por incluir elementos más comprensivos en la clase.

Al opinar que la lectura es diferente, salen expresiones como: *“La profesora me ponía a leer en voz alta y yo leía rápido y me ponían buena nota por eso. Ahora lo importante es hablar en la clase y que uno demuestre que entiende bien lo que leyó”*. (C12. P1. E1.) O también: *“Recuerdo que leíamos mucho y nos hacían quices sobre los que leíamos”*. (C4. P2. E2.) Los estudiantes entienden históricamente el hecho de leer como un proceso formal de pronunciar bien y asumen que ha sido significativo que les enseñaran eso. Además le adjudican que la lectura de los textos era para responder evaluaciones sin espacios de discusión sobre lo que se lee: *“en noveno nos hacían muchos quices escritos y ahora se pregunta en clase, por eso me da más pena responder, porque es oral, además no ponen nota”*. (C5. P2. E1.) La referencia que se hace es a nuevas estrategias que se han aplicado en la clase actual, como el hecho de intentar discutir los textos que se leen. La búsqueda de una lectura más significativa era un elemento forzado para ellos, pues o no entendían los nuevos procedimientos de clase o en realidad no estaban preparados directamente para el desarrollo de esa habilidad. El análisis hasta este punto se mostró un poco difuso. Pues no queda clara la interpretación, que de la información recogida, se ha hecho, ya que los estudiantes no dan razones sobre lo que no entienden o lo que les disgusta en clase, tan sólo se limitan a aprenderse grandes fragmentos de los textos que se leen para luego ser evaluados sobre los mismos, con los criterios ya mostrados.

B. *Los textos que se leen son difíciles:*

A pesar de ser tan significativa la literatura (Lectura) en años anteriores, cuando la pregunta comparativa muestra los elementos situados solamente en los años anteriores, comprueba que

la significatividad de la lectura proviene del gusto y disfrute de la misma, como ha de ser la realidad en la escuela. Es decir, el trabajo de los maestros anteriores a este curso, no se malogró por cuanto superaron una grandísima dificultad frente a lo que significa enseñar a leer en un país como el nuestro, cuyos niveles de lectura han sido catalogados siempre como bajos. Esto quiere decir, que la educación básica logró generarles un atractivo por la lectura. No obstante, la clasificación de las respuestas dadas por los estudiantes cuando la pregunta se sitúa en la actualidad no es favorable a ese gusto. ¿Ha hecho el docente que los estudiantes pierdan el agrado por leer? ¿Son los nuevos textos llevados a la clase lo suficientemente aburridos y de bajo rango literario o importancia para la lectura en sus vidas como para hacer que el disfrute lector de los estudiantes desaparezca? El análisis se hace pertinente y susceptible de ser elaborado a partir de la voz propia de los sujetos receptores de esta clase.

Se advierte una resistencia frente a los tipos de textos que ahora se leen en la clase: “*Los textos han cambiado y son raros, más complicados de leer, antes se leían cosas más sencillas y que tenían que ver con reflexiones, ahora no*”. (C10. P2. E1.) No perciben la importancia de leer obras clásicas como se esperaba en la reestructuración de la asignatura - “*No entiendo algunas de las nuevas lecturas*”- dice una estudiante. (C8. P2. E1) Es complicado para muchos pasar de leer textos cortos, de literatura más popular a leer obras magnas de la historia de la literatura universal. Quizá más que afirmar que son los nuevos textos o la nueva mediación pedagógica en el aula lo que ha opacado el nivel de lectura que los estudiantes traían, la reflexión debería conducirse más hacia el hecho de las nuevas obras literarias y los nuevos textos que se comienzan a llevar al aula. La excusa que se podría colocar como apelativo al nivel, es que los estudiantes no tienen aún la capacidad para leer estos textos o que hay que dejar a un lado el leer obras magnas como las de Cervantes, Kafka y Tolstoi, sólo porque los estudiantes no se encuentran preparados en esta etapa de su vida escolar. Afirmaría todo lo contrario, que es un deber casi ético el que un docente de Educación Media Vocacional dirija a sus estudiantes este tipo de lecturas, que inclusive deberían estárselas proporcionando desde años anteriores. Ello no quiere decir que autores como Paulo Coelho, Deprack Chopra y Walter Riso; no puedan ser llevados al aula, pero que deben proponerse otros contenidos tanto literarios, como informativos, argumentativos, entre otros, que permitan la diversidad de lecturas y comprensión más abierta y amplia del mundo que circunda las vidas de los educandos. Lo que no quiere decir que leer “*Me dicen Sara Tomate*”¹⁵ en grado séptimo sea un pecado¹⁶, si no

¹⁵ Cf. URE, Jean. *Me dicen Sara tomate*. Bogotá. Editorial Norma. 1999. 129 Páginas.

¹⁶ Los autores y textos referenciados hacen parte del PLAN LECTOR de los años anteriores al décimo grado.

que existen textos de una estructura más densa que le exigen al estudiante modos de comprensión de lectura muchos más avanzados, con los que a través de la mediación pedagógica del docente, éste puede llegar a niveles de lectura mucho más avanzados. Tengo mis reservas frente a los contenidos que los textos de superación personal y aquella literatura obsesivamente fabulesca (Que quiere dejar moralejas y enseñanzas en todo lo que se escribe), ofrecen, pues me parecen soluciones y percepciones muy obvias sobre la vida que a veces renuncian al acto de lo exclusivamente creativo en la literatura, para pasar al aspecto meramente sicologista del consejero personalizado, que induce comportamientos de una u otra forma. Pero dejando a un lado las opiniones personales, que aunque me llevaron a excluir ciertos textos del llamado PLAN LECTOR de décimo grado en 2007, no son la pertinencia directa del análisis. Más bien si insistiría sobre esta cuestión: ¿Por qué no articular la sencilla literatura de la básica con introducciones a literatura clásica, de los “pesos pesados” de la literatura universal, colombiana o latinoamericana? La pregunta cobra pertinencia por cuanto se deja ver que es el desconocimiento de este tipo de obras y sus estructuras literarias particulares, las que no le dan cabida al asombro del estudiante. Aunque también es cierto, y diría que es la otra mitad de causalidad al deajo del gusto por la lectura, que como el maestro no había logrado en varios meses de clase convencerlos y hacerles encontrar el agrado por las nuevas lecturas. Saber esto me hizo dar perfecta cuenta de una acusación deshonesta frente al pasado y de la que debo preocuparme aún yo mismo: Para leer literatura de los “grandes”, de los clásicos, hay que hacerla gustar a los estudiantes y así con los demás textos, los informativos, los persuasivos, los argumentativos y todos los demás que se llevan a la clase.

C. En la escritura lo importante es escribir con sentido:

La afirmación categórica emerge de la confrontación entre las preguntas 1 y 2 del cuestionario. En cuanto a las respuestas de la primera podemos observar que los estudiantes entienden que la escritura es muy importante. No obstante a entender los fines prácticos y mecánicos de la escritura, no se percatan de que escribir es una consecuencia de una buena lectura y un medio de comunicación que les permite ser ellos frente a una sociedad. La importancia de leer y escribir no es concebida por ellos como ese medio de expresión no verbal por antonomasia, sino como el cumplimiento de unas normas ortográficas y adecuados usos gramaticales al momento de ejercitarse en ello.

Es notorio que los estudiantes valoran la formalidad de la lengua cuando hablan de los elementos significativos de la clase anterior con respecto a la actual: *“Nos enseñaban a escribir **correctamente**”*. (C4. P1 E1.) Evidencia de ello son las constantes alusiones a la adecuada utilización de la gramática y las normas ortográficas: *“La clase de antes nos enseñaba a escribir **bien**”/ “Antes nos hacían dictados para ver que escribiéramos **correctamente** y ahora no”¹⁷*. (C15. P2. E1.) Ellos encuentran una diferencia cabal porque en la Educación Media se busca que aprendan a escribir en un contexto determinado y las normativas lingüísticas ya no se abordan directamente, sino a partir de ese contexto. Por lo menos es lo que al programar la clase se tiene como convicción desde el planeamiento curricular de la asignatura.

Valorar estos aspectos meramente cognitivos de la lengua constituye grandes frustraciones cuando de las evaluaciones y los resultados se trata. Varios estudiantes han considerado que no son “buenos estudiantes” en la asignatura porque no demuestran que escriben correctamente, es decir, con los parámetros y requerimientos normativos de la lengua. Al parecer esto puede considerarse un bloqueo con respecto al interés y la motivación que los estudiantes puedan tener para desarrollar a plenitud sus procesos de escritura o de lectura a la escritura.

Comprobación de lo anterior, es lo que los mismos estudiantes responden como demostración de que no se identifican con tener que aprender aquellos aspectos formales y cognitivos de la lengua: *“Siempre me ha ido mal en Español porque tengo muy mala ortografía y los profe’s siempre bajan nota por eso”*. (C11. P2. E1.) *“Aunque no aprendí mucho siempre me tocó responder dictados para demostrar que escribía bien”*. (C19. P2. E1.) Vemos también cómo ese hecho causa resistencia: *“Odio la ortografía, deberían hacerle caso a García Márquez y acabarla”*. (C18. P2. E1.) Reconocen que es importante la lingüística de los textos pero la rechazan: *“Siempre aprendíamos a utilizar la gramática. Ahora casi no se ve eso. De todas formas es importante, aunque a mi no me guste”*. (C1. P8. E1) Todos los argumentos anteriores son conducentes a la afirmación de no tener tanto en cuenta la exigencia gramatical, si no mediar con ella para que la resistencia se convierta en una motivación para aprender a hacerlo bien, no con la necesidad que impone la norma, si no con la convicción de ser entendidos bajo

¹⁷ No son muy claras las expresiones **“escribir correctamente”** o **“escribir bien”**. Éstas no son explicadas por los estudiantes, quizá asumen que pueden ser entendidas por el investigador. Tal vez podamos decir que **“escribir bien”** o **“correctamente”** son términos que expresan el buen uso de las normas lingüísticas, gramaticales y de ortografía. Afirmarlo podría constituir una aseveración muy apresurada; por lo cual debería profundizarse más en estos términos haciendo nuevas preguntas a los entrevistados sobre el significado de los mismos. A mi criterio consideré no hacerlo, pues durante la propuesta desarrollada fue un elemento que quedó claro para los estudiantes.

las normas universales. Por lo tanto, parece que los estudiantes pidieran con estas respuestas que es más importante aprender a escribir que el hecho que les exijan cómo hacerlo. Por otro lado, es importante la referencia que uno de los investigados hace a García Márquez, muy seguramente está refiriéndose a un texto del Nóbel llamado *Botella al mar para el dios de las palabras* publicado en México en el marco del Congreso Internacional de la Lengua Española que se realizó hace varios años. En el documento Gabo argumenta a favor de suprimir ciertas normas obvias y lógicas de la gramática y la ortografía que pueden ser entendidas más acorde con el pensamiento y el contexto de lo que se va a escribir que con la norma misma. Pide entre otras cosas eliminar la H rupestre que no suena y las diferencias de letras que no son necesarias, entre otras cosas. Si el mismo escritor recibió gran cantidad de críticas en ese entonces por sus planteamientos, es todavía muy difícil dar esas discusiones en el aula. Lo que si es enteramente válido, es re pensar la rigidez con la que se enseña la normatividad de la lengua. Con las aseveraciones dadas por los estudiantes preguntados es inminente que la propuesta pedagógica tendrá que incluir una mediación pedagógica que contenga la mejor forma posible de incorporar el adecuado uso del lenguaje (Idioma español) a los procesos de enseñanza – aprendizaje que se buscan para lograr que los estudiantes lean, piensen y escriban críticamente.

D. *Hablar: Expresarse bien delante de un grupo de personas:*

Especialmente en las preguntas y respuestas 8 y 9 salieron comparaciones con la clase de años anteriores y la actual, así como semejanzas, cuyo tema principal fue el hecho de aprender a hablar. La oralidad ha sido un recurso abordado de manera motivacional en el área de Lengua Castellana del colegio por varios años. Lo que hay que resaltar en este punto, es la forma como este tema ha sido entendido por los estudiantes y las finalidades que encuentran en el hablar para su vida.

Cuando del tema se trata, se quedan en los aspectos formales del hablar como si adquirieran una habilidad meramente técnica, son comunes expresiones como: *“Esta clase me enseñó a hablar delante de todos”*. (C9. P8. E1.) *“Aprendí a expresarme en público”* (C16. P8. E1.), entre otras. Utilizan marcadores como: *el profesor sabe hablar muy bien, el profesor enseña a hablar..* (C15. P9. E1.) Admiran a su maestro, pero no lo ven más allá de un ejemplo o modelo. No logran percibir que ellos pueden ser más críticos porque esa facultad la puedan desarrollar, sino

que están esperando que su profesor se los enseñe de manera transmitida. Expresiones como: *“Aprendemos la historia de la literatura por como nos hablaba el profesor. (C6. P9. E1.)* *“Conocimos lo que era hablar de autores y obras” (C17. P9. E1.),* son prueba de ello.

Generalmente, al remitirse a la capacidad docente para hablar lo hacen partiendo del hecho que es esta la razón por la que entienden que es muy importante aprender a hablar, aprender a hacer discursos sobre los temas. La idea así de interpretada aparece como interesante, en tanto se puede pensar que los estudiantes elaboran un discurso propio. Pero, por el contrario, el aparecer como estudiantes que hablan, no pasa de ser el orgullo de exponer adecuadamente un tema ya dado, lo cual se puede hacer y sin ningún problema recurriendo a la memoria. De hecho, las dos últimas citas del párrafo anterior que corresponden al cuestionario, lo demuestran, ya que se centran en valorar el habla con un fin formal: exponer o explicar contenidos que no son de su propiedad o pensados mínimamente por ellos.

E. *El profesor es el que sabe:*

Este punto queda para el final por cuanto propone un elemento trascendental para entender lo que los estudiantes piensan de la clase y cómo esto que piensan no contribuye del todo a la formación del pensamiento crítico. Esto es el centrar su atención en la idea de que es el maestro quien posee el conocimiento. Con esto se halla una gran causa a la falta de apropiación del discurso. En este caso el docente que, entienden como dueño y detentador del conocimiento, soy yo mismo. A pesar de que esta categoría del maestro que es el que sabe no tiene tanta fuerza en cuanto a la cantidad de respuestas dadas por los alumnos, parte de la respuesta de varios de los estudiantes entrevistados y muestra cierta relación con las demás que contestaron, pues de allí se desprenden la autoridad que éste posee para evaluar y la forma como lo hace. Por ello, se hace tan trascendental categorizar esta afirmación.

Los cuestionados expresan: *“es importante la clase, porque me ha ayudado a conocer la historia de la literatura.” (C11. P8. E1.)* *“Aprendí con Alfredo sobre los libros que se han escrito en Colombia.” (C10. P9. E1.)* Éstas denotan que se han enmarcado en conocer las épocas de la literatura o haber leído sus textos, mas no su interpretación o pensamiento sobre ellos. Es decir, son muy aferrados a la convicción de que ese saber proviene de su maestro y no puede ser que provenga de ellos mismos en sus ejercicios autodidácticos de lectura.

Manifiestan una gran admiración por su maestro: *“Es bueno que Alfredo sea Filósofo y además de ello conozca mucho sobre literatura”*. *Me fascina cómo habla y nos cuenta todo lo que sabe sobre las lecturas que hacemos en clase”*. (C18. P9. E1.) Las anteriores expresiones son la prueba de que están fuertemente anclados en aprender lo que proviene del conocimiento del maestro. No vislumbran aún que el maestro los quiere hacer pensar sobre éstos, a pesar de estarse implementando algunas estrategias para lograrlo. El trabajo del maestro solo como mediador no es evidente para ellos, por lo cual se puede afirmar que lo que esperaban de mí no era otra cosa que la transferencia del aprendizaje, que la labor docente es asumida como la de un transmisor del conocimiento.

Los estudiantes, hasta este punto, no han asimilado o no han entendido las nuevas estrategias diseñadas por mí como maestro para generar autonomía en la clase y desarrollo del pensamiento crítico. Hay que averiguar si la razón de ello es de orden histórico (Por los prejuicios generados en clases anteriores, más formales y memorísticas), porque no se preguntó bien a este respecto y hay que hacer una cuestión solo sobre la literatura o porque el maestro no la ha orientado bien y él también tiene sesgos cognitivos sobre ello. Cabe resaltar que durante el desarrollo de la propuesta se hicieron preguntas sobre esta cuestión. Las respuestas a las mismas, las veremos hasta entonces.

Es muy importante, resaltar algunos sucesos relacionados con este eje. Entre los que se cuentan está el hecho de que algunas de las respuestas dadas por los estudiantes no logran entrar dentro de la categorización, pues sus propuestas son un tanto aisladas. Para algunos no existen diferencias entre las clases anteriores y ésta. Del mismo modo, otros coinciden en que las clases son totalmente distintas. En ambos casos, las respuestas no fueron realmente sustentadas, sólo escribieron el enunciado con el que se acaban de describir. Así, también hubo varios casos de preguntas de este eje que no fueron respondidas por los estudiantes. El espacio quedó en blanco. Es evidente que como maestro los acompañé en ese desarrollo del instrumento, pero también fui respetuoso con su derecho a decir que no sabían o no tenían claridad y que, por lo tanto, no responderían a esa pregunta.

Ahora bien, si de resumir lo recolectado hasta esta instancia se trata. Las siguientes son las conclusiones obtenidas en este eje, cuya finalidad fue tenerlas en cuenta para poder realizar una propuesta acorde con las exigencias del contexto educativo consultado.

Las conclusiones (Parciales), son:

- Los aspectos formales de la lengua eran altamente significativos para los estudiantes a la hora de escribir.
- Centrabn todo su aprendizaje en el maestro como si el conocimiento y el pensamiento solamente emanaran de él.
- La lectura era asumida con miras a ampliar conocimientos (memorísticos), de cultura general, pero con finalidades más que todo evaluativas.

1.2.2 Analizar cómo reciben, entienden y piensan los estudiantes la actividad docente y la mediación pedagógica de la asignatura (Corresponde a las preguntas 4 y 7)

Se consideró que también era muy importante que examinaran directamente la mediación pedagógica del maestro. Es cierto que de manera casi directa en las preguntas del anterior eje, se vislumbraron apreciaciones de parte de los educandos hacia la actividad pedagógica del maestro, pero es este apartado del cuestionario analizado el que más resultados ha proveído en cuanto a lo diagnóstico para elaborar la propuesta pedagógica se refiere. Solamente dos preguntas lo componen, lo cual permite un informe más sintético sobre lo que es la actividad concreta del maestro apreciada y reflexionada por sus propios estudiantes. Así las cosas, las categorías obtenidas en este eje son las siguientes.

A. El maestro es dinámico:

Reconocen dinamismo y estrategias didácticas del maestro para captar su atención. Por ejemplo: *“el maestro se desenvuelve de una forma fácil frente a los estudiantes, explica de manera detallada y el lenguaje que utiliza es entendible para todos”*. (C5. P4. E2.) También: *“es didáctico, da ejemplos de todo, es imparcial con sus posiciones, es cómico, hace agradable la clase”*. (C20. P4. E2.) Manifiestan apertura y disposición a la clase. Así como gusto por la misma: *“De cada clase siempre se aprende algo nuevo, eso es importante”*. (C16. P4. E2)

Nada más preciso para describir el anterior párrafo que la aparición de la misma orientación a reconocer que el poder del conocimiento está anclado en el maestro y que su dinamismo y capacidad didáctica se logra en la medida en que ellos le entienden, esto quiere decir, en la medida en que éste logra una trasmisión de ciertos saberes. La responsabilidad de ello no necesariamente tiene que recaer ni en los años anteriores de la historia de la asignatura, ni en los demás docentes que la han dictado anteriormente o las concepciones que sobre educación se tienen en la escuela. El Colegio Nuevo Cambridge en su PEI (Proyecto Educativo Institucional), defiende una concepción filosófica sobre la educación integral basada en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, cuyo presupuesto principal se basa en afirmar que el conocimiento es un elemento compartido y que el diálogo es un modo de articulación pedagógica que permite la discusión, el disenso intelectual, pero con la finalidad de llegar a unos acuerdos por medio de ese diálogo articulador¹⁸. Por lo tanto la responsabilidad, debe percatarse, es propiamente mía. Si los estudiantes continúan o han adquirido esa forma estructural de aprendizaje, de nada sirve encontrar solamente la causa, ir más allá, al desarrollo de estrategias que conduzcan a la transformación de este error son el éxito de un proceso de investigación IA, más que quedarse en el lamento de un problema que, ya sabemos es casi connatural a la resistencia de muchos sistemas educativos por romper la tradición.

B. Problemas para entender los textos que el maestro lleva a la clase:

Así como se encuentra a un docente lleno de dinamismo, también hay problemas de los que le acusan. No se puede afirmar que esto sea una contradicción frente al dinamismo que le reconocen a la clase. Pues en realidad recaen nuevamente sobre la complejidad de las lecturas que tienen que hacer, sobre el no acomodarse directamente a los nuevos textos que se llevan a la clase. Nuevamente asalta el dilema que tiene que resolverse entre si es un asunto de costumbre a estas lecturas o un caso de motivación a nivel de mediación pedagógica. Es claro que la propuesta pedagógica incluye las estrategias que quieren intentar abordar la problemática planteada según la apreciación de los estudiantes.

Los estudiantes plantean sus problemas de lectura como acusando al maestro de romper con una especie de “hilo conductor” que quizá agrupaba sus lecturas en años anteriores. En realidad no todo para ellos es negativo en cuanto parten de un elemento interesante, y es que

¹⁸ VÉASE: Colegio Nuevo Cambridge. *PEI: Proyecto Educativo Institucional*. Pág. 9

reconocen que los nuevos textos incluidos son más profundos e interesantes que los de años anteriores: *“Son muy buenos, porque generan interés de interpretarlos, de llegar al centro, a sus ideas principales. Así se pueden entender de una manera correcta”*. (C3. P7. E2.) *“Me llaman la atención los textos del Plan Lector. El texto guía de Español no me motiva mucho”*. (C9. P7. E2.) Del mismo modo reconocen su importancia: *“Son importantes porque sirven para entender lo que el autor quiere decir e ir más allá de lo que éste dice también”*. (C13. P7. E2.) *“Van más allá y ayudan a interpretar bien y a aprender más”*. (C14. P7. E2.) No obstante a pesar de esa valoración, tanto estos mismos estudiantes como otros no acusan en sí a los textos si no a la falta de costumbre, lo que también puede ser tomado en mi interpretación como un llamado a generar espacios desde la pedagogía para romper con el paradigma del texto “aburrido” y generar en ellos el interés que el texto de por sí ha generado a la historia misma de la literatura universal.

Ahora bien, cuando se trata de indicar los problemas con los textos, a pesar de valorar lo novedoso, reaccionan frente a la dificultad. No dejan de entender su importancia, saben que los textos los llevarán a mejorar sus capacidades de lectura y escritura, no obstante, expresan dificultades de comprensión: *“Todos excepto los relacionados con la Literatura Neoclásica y Barroca de España, son difíciles de entender”*. (C17. P7. E2.) – La anterior respuesta hace referencia a la lectura del texto de Miguel de Cervantes Saavedra, que se hizo en el primer periodo académico del años décimo y que se titula Tres novelas ejemplares -. *“Se me ha mostrado que falta mucha historia por leer y muchas cosas por saber, que hay que tener criterio propio, porque a veces los textos son ineficaces. Además, que se aprende a interpretar mejor un texto complicado que uno fácil. Lo mismo que adaptar todo eso a la realidad del momento”*. (C19. P7. E2) En esta respuesta se nota que el estudiante repite frases dichas en clase por el maestro como *se aprende a interpretar mejor un texto complicado que uno fácil*, esto demuestra que a veces pareciera más fácil trabajar con un grupo que se aprende lecciones casi por inducción que llevarlos por el camino de la comprobación de conjeturas hacia la elaboración de sus propias deducciones.

De todos modos, en este eje el papel de la motivación del maestro juega un papel primordial. Es un elemento categórico que se incluye en casi todas las respuestas que se refieren a preguntas explícitas sobre mi mediación pedagógica. Afortunadamente, compruebo que mantener una buena convivencia con un salón de clases, la cual está basada en el respeto mutuo, aún con todas las desavenencias que con este salón de clases haya tenido, permite que se tenga un

punto de partida óptimo que hace que el camino de trabajo para alcanzar el análisis que propone la investigación sea más expedito. Los estudiantes en su mayoría resaltan la motivación de la clase, del profesor o de algunas lecturas realizadas en la misma, pero no logran explicitar una incidencia directa en cuanto a sus problemas de lectura y escritura, los mismos que podría enunciar como problemas del desarrollo del pensamiento en sí mismo. Lo que se puede concluir de la información suministrada por los investigados, para este eje, es que se debe aprovechar esa motivación que les ha impactado para ir más allá de lo tradicional que, pese a las modificaciones que ya han propuesto demasiadas teorías pedagógicas, se sigue teniendo muy en cuenta, pues lo nuevo supone creatividad desde la autonomía docente, lo antiguo es un proceso muy ejecutivo. Es prácticamente repetir el patrón con el que nosotros mismos, los profesores de hoy, fuimos educados ayer. Ahora me pregunto, si mi experiencia educativa como trabajador del conocimiento en el aula de clases (Pues no tenía formación de maestro antes de iniciar la Maestría en Pedagogía), también se ha limitado a repetir patrones obsoletos de enseñanza recibidos en mi formación escolar. Por lo menos, es lo que vislumbro que mis estudiantes quieren decir cuando opinan que en mí hay una gran capacidad de motivación, que sé muchas cosas y las transmito, pero también, que cuando tienen que enfrentarse con los textos ellos solos o hago falta o no los he conducido, arrojado a que lo hagan. Fabio Jurado, una autoridad en pedagogía del lenguaje afirma:

“El ser mediador consiste en llevar al estudiante a desarrollar un pensamiento propio y que le permita construir conocimientos a partir de informaciones dadas, de un conocimiento existente.”¹⁹

Es muy loable comprender que bajo el canon de esta proposición del maestro, se podría comprender al menos la base teórica sobre la cual actuar en vías de reconocer que es necesario conducir a los estudiantes a interesarse por los problemas que denotan todos los tiempos de textos, por las temáticas que abordan. Eso es enseñar a leer en la Educación Media Vocacional y es la firme convicción con la que se desarrolla la propuesta.

Se pueden enunciar entonces dos conclusiones (Parciales), sobre las respuestas correspondientes a este eje:

- Los estudiantes reconocen hasta aquí dinamismo y capacidad de motivación por parte de su maestro, lo cual les hacía agradables las clases.

¹⁹ JURADO, Fabio. *La escritura: proceso semiótico y reestructurador de la conciencia*. Bogotá. *Revista Forma y Función*. 1992. No.6.

- A pesar de reconocer la importancia de la lectura de los nuevos textos que el maestro llevaba a la clase, expresaron que tenían serias dificultades para llegar a una óptima interpretación de los mismos.

1.2.3 Incidencia de los factores cognitivos, de pensamiento y habilidades desarrolladas durante la clase, en la vida cotidiana de los estudiantes (Corresponde a las preguntas 3 y 6)

Las preguntas 3 y 6 jugaron un papel fundamental en la elaboración de este cuestionario, y ello porque apuntan a un factor fundamental que es propicio (Según la teoría que veremos más adelante) para el desarrollo del pensamiento crítico. La vida cotidiana es quizá el centro de producción crítica, pensar el ambiente y las situaciones que circundan el mundo, especialmente el mundo social en el que confluyen directamente los actores que participan de la investigación, es trascendental para este proceso investigativo. Obviamente, para la época de aplicación de este cuestionario no era consciente, como investigador, de las herramientas válidas para poder llevar el mundo a la vida escolar y la vida de la escuela al contexto de ese mismo mundo. Por ello, las respuestas agrupadas que veremos denotan el surco que había entre la vida cotidiana y el trabajo con el conocimiento pertinente al lenguaje en la clase.

A. Es importante conocer en la medida en que sea práctico:

La mayoría de los investigados entiende la relación de la clase con la vida a partir de lo útiles que pueden ser los temas, contenidos y competencias adquiridas para el momento de la evaluación. Por ello les preocupan sus bajos resultados actuales, es decir, los mencionados anteriormente sobre los problemas de comprensión de lectura y producción escrita. Por otra parte, esa misma utilidad la trasladan a los beneficios que puedan obtener en la vida profesional futura. Solo el estudiante No 18 reconoce la capacidad de pensar y ser críticos para la vida. *“Si, se aplica por medio de la lectura, porque se lee en todas partes, en el colegio, en la casa, cuando se va a comer a un restaurante, etc. (C18. P3. E3.)* En cambio, la gran mayoría centra su atención en los beneficios útiles que se pueden obtener de esta clase. Podríamos tomar como ejemplo los siguientes: *“La escritura también es muy usada, al igual que los conocimientos de los autores y obras de la Literatura, pero es muy fácil que a uno se le olviden*

después de las evaluaciones”. (C2. P3. E3.) “Claro, por la ortografía, la forma como se escriben los textos, pues en la vida diaria esto se encuentra por todas partes. Hay que utilizar estos conocimientos para hacer una hoja de vida, un cuento, el orden de los trabajos en la universidad, saber con qué tipo de persona se está tratando o de quiénes se encuentra rodeado”. (C19. P3. E3.) “Es importante para la clase, para que nos vaya bien en la vida y nos podamos desarrollar muy bien como unos buenos profesionales, que es lo que todo el mundo quiere ser y hacer”. (C15. P3. E3.)

Por su parte, los estudiantes 6 y 9 no respondieron a esta pregunta. En este ítem es muy fácil decir que hubo saturación de la información. La gran mayoría muestra una fuerte preocupación por apropiarse de la asignatura de una manera técnica, como si los conocimientos que serán adquiridos solamente tendrán una aplicabilidad en sus campos laborales. La pregunta que quizá los estudiantes están queriendo responder, no es otra que aquella completamente instrumentalizada sobre el para qué sirve leer, escribir, comunicarse y comprender textos. Es decir, no se sienten directamente identificados con el cuestionarse y transformar el mundo social en el cual viven, si no en algo así como entenderlo a sus anchas para saber cómo servirse de él en aras de desarrollar lo más conveniente posible su proyecto de vida. Argumentos claves que demuestren esta afirmación, los encontramos en las siguientes respuestas. (Podría colocarlas todas para advertir su saturación y sería repetir lo mismo con distintas palabras) Tomemos como ejemplos las siguientes: *“Obviamente, sin esta clase la vida no sería igual, la comunicación entre los seres humanos sería muy diferente. Se necesita esta clase para escribir cartas, hablar con otra persona, etc.” (C8. P3. E3.) “Todo principio nace de la comunicación, entender al otro, etc. y esto sólo es posible gracias al lenguaje. La cotidianidad depende mucho de saber leer, escribir, usar la Internet, hablar, etc. Todo esto sólo se puede adquirir por medio de ésta. No hay otra clase que nos pueda ayudar tanto como ésta, para aprender estos conocimientos que nunca olvidaremos para cuando seamos unos profesionales.” (C12. P3. E3.) “Claro, es la materia que da las bases para la vida, pues con ella se aprende a leer y escribir, a comprender y producir bien los textos. Eso es parte fundamental para nuestro futuro. Sobre todo en la Universidad.” (C13. P3. E3.)*

Es claro, entonces, que el desarrollo profesional, el hecho de entender su proyecto de vida como consecución de una profesión, y que la vida cotidiana sea entendida en términos del trabajo, de desempeñarse en un cargo, de cumplir unos objetivos para los cuales lo que provee la clase es algo importante, cambia mucho la perspectiva para el profesor, pues en mi caso es supremamente sorpresivo, ya que el interés de estos estudiantes en la clase es amplio, son los que más participan y de quienes, pensaba, eran los que más la disfrutaban. Los anteriores elementos no lo niegan, pero invitan a entrar en su mundo para comprender la noción de

disfrute y de futuro proyecto de vida que albergan sus conciencias. La investigación acción debe entender esto como una necesidad del contexto de los estudiantes que deberá proveer, - y de hecho fue tenido en cuenta -, por parte de la propuesta pedagógica elaborada. ¿De dónde emanan esas concepciones? ¿Son del mismo centro escolar, otras asignaturas y maestros que los proyectan en ellos? ¿Son prejuicios culturales instaurados bajo el poder de la transmisión de las concepciones del mundo y de la vida provenientes de sus padres y familiares más cercanos? O tal vez las cuestiones tengan otro camino. Tal vez sea que si tengan un proyecto de vida menos instruccional, pero la vida escolar y menos aún la asignatura de Lengua Castellana han logrado conciliarlos. Lo que en realidad puede ser como docente y lo que mis prácticas desde entonces orientaron, no lograron penetrar el mundo familiar, además sería una extralimitación de funciones. Sin embargo, si se basaron en la constante búsqueda por llegar a hacer que la vida cotidiana estuviera más presente en la clase.

Como se ha visto, el anterior análisis ha tenido como fundamento la pregunta número tres, ya que hace un comparativo con la vida cotidiana, ante la que ellos se sienten proyectados. No obstante, como acabamos de ver, la vida cotidiana para ellos se muestra como el espacio en el que confluyen sus deseos y aspiraciones personales o también como sujetos sociales en relación a sus pares. Esto último quizá no se aprecia en las respuestas, por cuanto lo que han expresado es producto de las relaciones que hacen con el conocimiento y no con los otros sujetos, por demás significativos en su proyecto de vida. Tal vez en la pregunta 6 que indaga por aspectos más de su personalidad, de su individualidad, se hacen notables aspectos como la comunicación: *“Me ha servido a comunicarme mejor con los demás”*. (C19. P6. E3.) *“Perder el miedo a hablar en público, superar así sea un poquito mi timidez”*. (C16. P6. E3.) El que los estudiantes tiendan a confundir el mundo social de la vida cotidiana con el mundo de su proyecto personal, es un asunto de terminologías que los estudiantes han incorporado y que no considero pertinente discutir, ya que sería caer en polémicas sobre las ambigüedades de las palabras. Solamente cabe resaltar, que los estudiantes entienden por vida cotidiana, el mundo de su vida como sujetos que actúan frente a los elementos del mundo social, ambos son abordados como parte de su fuero personal (Individual), ello no excepciona las afirmaciones anteriores sobre la visión instantánea y resbaladiza que, según los fundamentos de esta investigación y las convicciones teóricas que la fundamentan, de la realización personal y social (Proyecto de vida), tienen los estudiantes objeto de esta investigación.

B. Existe motivación para entender la vida por medio de la clase:

De nuevo en los estudiantes retorna, a través de la respuesta 6, la forma de centrar los aprendizajes que puede dejar la clase en las capacidades, aptitudes y actitudes que tiene el maestro. En este caso, ya no solamente es el que sabe, si no también el que motiva esa relación entre la clase y la vida cotidiana. Es evidente que en ese aparte del cuestionario se vislumbra lo importante de aprender a criticar y argumentar de forma sólida, pero todavía no se explica por qué y para qué. Generalmente cuando se hicieron alusiones a estos aspectos, las respuestas siempre fueron inconclusas y poco explicadas. Así, tenemos expresiones como: *“Escribir mejor y tener más capacidad crítica”*. (C4. P6. E3.) O también: *“Me ha ayudado a pensar más de manera crítica”*. (C6. P6. E3.) En estos casos no hay más explicación, especialmente sobre lo que este estudiante concibe como crítica. Tal vez se deba a que como maestro he insistido en que deben serlo y aunque no lo logran lo entienden como un ideal de la clase, tenerlo como tal, les hace pensar muy seguramente que lo practican, más si son alumnos que no reprobaban la materia.²⁰ En otro ejemplo, otro investigado afirma: *“En mucho, he dejado de pensar como niño y a ser más interpretativo, a decir argumentos con más peso”*. (C10. P6. E3.) El último caso denota mucha más fuerza a la hora de definir lo que puede vislumbrarse como un modo de ser crítico. Más adelante, la prueba de comprensión lectora, demostrará si esto que ha dicho el estudiante que ha aprendido, se puede corroborar con la práctica. En suma, se puede decir que el peso que tiene el discurso del maestro cuando expone a los estudiantes de la clase los ideales que tiene con ellos y los alcances que cree que pueden tener el intentar hacerlos pensar críticamente, logra cierta influencia y a algunos los mantiene en esas convicciones. Esto sirvió como materia prima para que los educandos se convencieran de trabajar en el proyecto cuando les fue expuesto por el maestro al momento de iniciar la propuesta pedagógica como tal.

No obstante, no solamente la motivación ejerció un papel interesante desde el profesor. Podemos considerar que este ítem, el de la sexta pregunta, resultó más diverso que el de la respuesta número cuatro, pues así como se reconoce que la motivación se centra en el profesor también se admite, más objetivamente, que ellos como estudiantes no encuentran la relación de

²⁰ No es una condición ser críticos para tener buenos resultados en la asignatura, ya que no se les puede pedir algo para lo que no se han propiciado espacios. Antes del desarrollo de la propuesta, la asignatura se evaluó con base en sus capacidades y los contenidos dados. Cabe resaltar que el proceso también me enseñó como maestro a ser crítico y a generar los espacios para que dicha forma de pensamiento se diera.

la clase con su vida, pero que si deben llegar a encontrarla. La diversidad en este asunto consiste en respuestas a la pregunta sobre cómo ha afectado la clase su vida personal tales como: *“De ninguna manera, la clase no me ha ayudado en nada a relacionarme con mi vida cotidiana”*. (C1. P6. E3.) Aquí el caso particular es la expresión relacionarme, que puede interpretarse como que el estudiante entendió la pregunta como si le pidieran razón de la forma como él mismo se relaciona con su vida a partir de la clase, lo cual sólo sería lógico para un área del conocimiento que tocara las dimensiones psicológicas del ser humano como la de Ética y Valores. Otra interpretación que se sugiere sería la más simple, que el estudiante responde a la pregunta entendiéndola como era la intención del entrevistador, sobre si la clase lo ayuda a relacionar los conocimientos con la vida. En este caso, simple y llanamente el estudiante número uno ha respondido que no, que en absoluto la clase le ayuda a esa relación conocimientos de la clase y vida personal. Otras respuestas vislumbran una cercanía con la ayuda que si brindaría la motivación del maestro y que no tiene que ver directamente con centrarlo todo en él, pues por lo menos los cuestiona como promocionándolos a creer que ellos si podían y necesitaban alcanzar estructuras superiores de pensamiento a las que tenían actualmente. Como ejemplo de esas apreciaciones están: *“En tener ganas de adquirir más conocimientos gracias a la tarea realizada por el profesor”*. (C2. P6. E3.) *“No es tanto que afecte mi vida personal, me ha hecho pensar más allá de los textos y validar mi propia opinión. Soy conciente que en esta tarea tiene mucho que mejorar”*. (C5. P6. E3.) Este último es el mejor ejemplo para decir que aunque directamente no le afecta su vida personal, ya lo está cuestionando.

Ahora bien, como conclusiones del análisis de este eje, que es también un análisis parcial del cuestionario como instrumento, se pueden enunciar las siguientes:

- Los estudiantes entienden hasta este momento de la investigación, que la relación entre la clase y la vida sólo es relevante en tanto los fines del conocimiento obtenido en ella sean prácticos y aplicables en campos como el profesional y laboral, en cuanto se refiera a sus dimensiones individuales como ser humano.
- El profesor aprovechará un punto de partida interesante que es la credibilidad que los estudiantes tienen a su motivación de hacerlos pensar críticamente para lograrlo en ellos, ya que varios querían proponérselo pero les faltaba formación para ello. Lo anterior fue un punto de partida importante para desarrollar las estrategias didácticas de la propuesta.

1.2.4 Diferencias que el estudiante encuentra entre esta asignatura y otras del plan de estudios. (Corresponde a la pregunta 5)

Este eje no tiene la misma relevancia de los otros, por cuanto no se consideró como base diagnóstica para realizar la propuesta, debido a que simplemente connotó que pese a que la asignatura no brinda los espacios de crítica necesarios, los estudiantes la consideran aún menos técnica y le dan un grado mayor de importancia dentro del plan de estudios, especialmente en aspectos como la motivación del profesor, la importancia para la vida práctica y demás elementos que ya han sido mencionados en otras respuestas a otras preguntas. Por lo tanto, se mencionarán tan solo algunas de ellas que lo corroboran.

A. Las otras asignaturas son más prácticas:

No se evidencia una valoración a partir del pensar. Reconocen los aprendizajes como algo técnico o desprovisto de estética y capacidad de pensamiento para la vida. (Los de las otras asignaturas) *“Se diferencia en que esta nos pone a analizar textos para interpretar y escribir de manera correcta, las otras no”*. (C4. P5. E4.) *“En que los contenidos de Español son más interesantes, además la buena disposición entre estudiantes y profesor”*. (C6. P5. E4.) La última respuesta denota el aspecto motivacional. También hay otras expresiones que no representan ningún grado de diferencia y manifiestan que es una asignatura como las otras o complementaria a las otras, aunque éstas no son las suficientes para decirlo categóricamente. Otra variación obedece a valorar las otras más que a ésta por lo complicado en lo que el maestro quiere exigir (Pensamiento crítico), aunque tampoco es categórica la afirmación. La categoría emerge de encontrar más tecnicidad y aplicabilidad práctica en las otras que en la de Lengua Castellana, que se les muestra más compleja y con otro tipo de exigencias. Ellos van más allá de lo que logran en la práctica y advierten el ideal que tiene la asignatura: *“Por querer hacernos críticos, pienso que la clase nos enseña a interpretar correctamente, para defender lo que se piensa individualmente y no lo que el mundo quiere que se piense.”* (C15. P5. E4) *“Reconozco que el valor de pensar, de ir más allá de los contenidos es muy importante en esta clase. Además que no es mecánica, que se trata de ir más allá de los temas”*. (C18. P5. E4.) *“Es una clase que no es monótona, siempre varía y lo quieren a uno enseñar a leer y escribir bien, pensando y todo”*. (C17. P5. E4.)

B. Lo importante no es saber las cosas, sino comprenderlas:

Muy relacionada con lo anterior, con ir más allá de lo práctico, los estudiantes también reconocen el valor de leer los textos con el fin de poderlos interpretar comprendiendo su contexto, sus estructuras, analizarlos críticamente, valorarlos a partir de su propia opinión argumentada, etc. Asocio esta categoría con el éxito de haber logrado por lo menos la influencia de un discurso que, con total antecendencia a la aplicación de las estrategias de ACD (Análisis Crítico del Discurso) hubiera generado la conciencia de una necesidad en ellos y que fuera expresada por varios de los investigados. De este modo compruebo que hay unas apreciaciones que se distancian, pero con entender que ocho de los veinte estudiantes valoran el camino que la clase quiere tomar al llevarlos a pensar críticamente, es ya una ganancia invaluable como punto de partida para la presente labor.

Los estudiantes se motivan de manera diversa. Por ello, al evaluar la clase en comparación con otras, un factor muy importante es la motivación. Los estudiantes (por ser adolescentes), se pueden llegar a sentir identificados por las maneras y los discursos que el maestro utiliza y la capacidad de estos de habituarse a sus necesidades. Quizá por ello puede ser fácil impresionarlos y persuadirlos a querer hacer parte de la experiencia que el maestro desea de la clase. Entonces se argumentan las siguientes expresiones como parte de las intuiciones que ya estos jóvenes tenían sobre lo que se vendría posteriormente en clase, que también eran muy parecidas a las mías. Algunas de ellas son: *“Es importante ir al grano de comprender las cosas. El profesor no quiere que las aprendamos de memoria y ya, si no que las pensemos”*. (C20. P5. E4.) *“Las formas de evaluar son diferentes, el profesor Alfredo busca que pensemos lo que respondemos y no que lo pasemos de memoria a la evaluación”*. (C11. P5. E4.) *“En esta clase es interesante que nos dejan sacar los apuntes para responder, aunque a pesar de eso a uno le puede ir mal, porque está acostumbrado a responder de memoria y el profesor espera que sea la propia forma de pensar de uno mismo, su propia opinión”*. (C14. P5. E4.) Así, reconocen que es difícil lograrlo, pero comienzan a vislumbrar que en cierta forma se necesita. A pesar de que no identifican lo que la clase quiere con su vida y el mundo social del que hacen parte, ya es bastante importante. Lo conseguido hasta aquí impuso criterios bases en la elaboración de la propuesta.

Como conclusiones, que aunque parciales, son fundamentales podemos enunciar estas dos:

- En cuanto a la comparación de la asignatura de Lengua Castellana frente a las otras del plan de estudios podemos decir que los alumnos ya la reconocen en esta instancia inicial como menos técnica y con elementos diferenciadores claros como los que la propuesta a elaborar requería en este momento, entre ellos pensar y sentirse motivados por su maestro a tener una clase distinta a las otras.
- Para esta etapa era ya relevante que los estudiantes valoraran una comprensión de lectura más profunda, menos memorística y basada en pensar los contenidos. No obstante a que se sienten lejos de esas prácticas, esto fue un buen punto de partida para la elaboración de la propuesta.

1.2.5 Auto evaluación del estudiante frente a la asignatura (Corresponde a la pregunta 10)

La evaluación de la asignatura y los resultados que los estudiantes obtuvieron en grado décimo, con respecto a años anteriores, tuvieron su influencia en las respuestas que dieron a este eje, compuesto sólo por la pregunta 10. Es cierto que la exigencia que como maestro tuve pudo ser fuerte, sin embargo mantengo el criterio de no haber exigido aquello que según los planteamientos del currículo y los objetivos de la asignatura los estudiantes deben tener.

En cuanto a las generalidades de cómo se autoevaluaron los alumnos, puedo decir que por momentos parecía una evaluación a la clase y una negativa frente a las nuevas exigencias, por momentos en tono de reproche. Un criterio fuerte para decir enunciar esa no aceptación, fueron las bajas notas numéricas. (Así no reprobaban la asignatura) Así sea estar centrado en el maestro puede ser relevante, sobre todo si esta exigencia es negativa, tal vez no la entendieron como promoción o darse cuenta de que podrían dar más y hube de ser un poco más laxo y en realidad partir de sus dificultades. Tal vez pueda traducir sus críticas en términos de llevarlos de un modo más constructivo, con evaluaciones apreciativas más que cuantificando su nivel y utilizando un discurso como tal que les haga entender esas

deficiencias. Haberlo hecho con otros grupos fuera de la investigación y después de haber comprendido esto, ha sido muy exitoso.

A. Es muy importante tener buenos resultados:

Siguió siendo fuerte la idea de no tener que responder ya a contenidos de la materia y centrarse más en el pensar. Aunque varios reconocen que a ese respecto deben mejorar mucho y que lo que ha pasado en la clase no les ha cambiado sus dificultades, que a veces no se sienten muy acompañados en este proceso. Todos estos criterios parecen ser validados a partir de las notas, evaluaciones, resultados académicos o por la retroalimentación dada por el profesor. Así, se plantean las siguientes afirmaciones: *“Lo estoy intentando pues mi nivel de interpretación de textos es aún muy bajo, a pesar de considerar que trabajo para ir mejorando no veo algunos resultados”*. (C13. P10. E5.) Del mismo modo: *“No, no ha mejorado mi nivel, porque lo único que hice fue leer otros textos, pero nunca pude hacer un buen texto de mi autoría y por eso me fue mal. La verdad es que no estuve atenta a todas las clases y por eso mis procesos están por debajo de lo que espera el profesor”*. (C7. P10. E5.) A partir de estos ejemplos son observables las dificultades frente al proceso, lo que quiere decir que quizá se les evalúa para confirmar que no tienen esa capacidad. En realidad me acuso de no hacer algo más allá de hacerlos concientes de que no tenían el nivel esperado.

El eje central sigue siendo que se cuestionan porque no les va bien, tal como lo esperan o como ocurrió en años anteriores o en las otras asignaturas. Desde las nuevas percepciones que tuve sobre trabajar nuevas estrategias e ir más allá de temas y contenidos, los resultados comenzaron a bajar. De ahí la inconformidad de los estudiantes con la clase, con ellos mismos, quizá hasta como el mismo profesor. *“No, el cambio ha sido duro, generalmente mi rendimiento ha sido superior en años anteriores”*. *“Ha sido difícil entender el nuevo esquema de evaluación y de clases”*. (C6. P10. E5.) *“Antes me iba mejor en Español, ahora me va mejor en las otra materias que en esta, incluso en aquellas que me iba más mal antes”*. (C4. P10. E5.) Realmente esta única categoría es evidente y saturada en información. Tres presuntos responsables de la inconformidad: el sistema, el docente, la capacidad de los estudiantes. Evidentemente también, para los tres había que obtener

respuestas, más que para saber cuál de todos era el causante, para atacar todos esos flancos y que quedaran todos ellos salvaguardados.

Algo si es cierto: existía una dificultad: como profesor estaba exigiendo un nivel de pensamiento y los estudiantes no llegaban a él. Por otra parte, es forzoso el hecho de que los estudiantes no logren alcanzar mejores resultados y su rendimiento haya disminuido. A toda costa la evidencia sólo era presentable en una sola conclusión. La siguiente:

- El sistema de evaluación debería partir de lo que los estudiantes vayan comprendiendo, una forma de evaluar más didáctica que conciliara la superación de sus dificultades con lo apreciativo que los mantuviera en la expectativa por aprender y no con la camisa de fuerza que los obligara a cumplir.

1.3 El punto de partida para entender la actividad docente y ser crítico de ella

Hasta este punto la propuesta tiene unos requerimientos que fueron analizados desde técnicas como la observación participante y la prueba de comprensión lectora y producción escrita que fueron aplicadas a los estudiantes. Una vez se tuvo el cuestionario y se comenzó su análisis el trasbordo analítico entre lo que decían los estudiantes y lo que se percibiría en las clases observadas por el maestro, comenzaron a ampliar en análisis y a descubrir causas a muchas de las respuestas dadas por los investigados en el primer instrumento aplicado.

La labor reflexiva parte de revisar por qué los estudiantes se centraban tanto en su maestro, la clase parecía depender en todo sentido de él y se debían buscar estrategias pedagógicas que permitieran acercar más al estudiante a valorar y creer en su propia creatividad y capacidades cognitivas, si lo que se quería era llegar a explotar su capacidad crítica. Según Boisvert, las habilidades de pensamiento crítico no se pueden aprender de otro, allí el otro sólo es un modelo, es un mediador. La mediación pedagógica tiene que crear los espacios para que ellos desarrollen esa habilidad y sean concientes de ello²¹.

²¹ Cf. BOISVERT, Jacques. *La formación del pensamiento crítico*. Traducción: Ricardo Rubio. México. Fondo de Cultura Económica. 2004. Pág. 37.

Es un buen punto de partida encontrar tan buena disposición de parte de los estudiantes hacia la asignatura. Si bien reconocían falencias en la misma, especialmente en su pasado, no se encontraban reacios a ésta. Había que resaltar que en este aspecto si es crucial la actividad del maestro como capaz de generar gusto por la clase. Sin estas motivaciones el trabajo sería imposible.

De todas formas, esta siguiente etapa ya tenía un cometido: comprobar hasta qué punto es tan cierto que los estudiantes que valoran la clase como un espacio que los ha llevado más allá de temas y contenidos en realidad van por ese camino. Ello se sabría con más certeza después de la aplicación de la prueba de lectura y escritura para analizar sus capacidades argumentativas y de pensamiento crítico.

Las estrategias pedagógicas que se utilizaron al querer desarrollar la propuesta tenían por objetivo primordial incidir tanto en las actitudes y aptitudes de los estudiantes como en la clase misma, de tal modo que destruyeran el imaginario y la realidad de aprender contenidos y temas utilizando las habilidades básicas del lenguaje (hablar, leer, escribir, escuchar), para pasar a enriquecerlas con la creatividad, imaginación y capacidad inventiva y argumentativa que caracterizan al pensamiento crítico.²²

Es difícil comparar la racionalidad de la asignatura Lengua Castellana con la de todas las demás del plan de estudios. Tal vez de ello se desprenda la diversidad de criterios encontrados y el que haya debido re pensarse la pregunta o sacarla del análisis diagnóstico. Existen muy pocos elementos que relacionaran la clase con la vida cotidiana. La noción de mundo de la vida es vital para las crisis que el Lenguaje y la Literatura proponen como modos de comprensión de la realidad de los hablantes y lectores. Estos elementos son causales de que en las personas, sea a través de textos, arte, etc; se generen múltiples perspectivas de pensamiento, entre ellas la crítica. Si el estudiante no se ubica en un contexto vital y social, no habrá manera de desarrollar espacios generadores de este tipo de pensamiento.

Es natural, ante este panorama, que cada vez que se haya evaluado más allá de los temas y contenidos, buscando lo crítico y argumentativo del estudiante, los resultados no fueran tan óptimos. Sin llegar a generar las estrategias es imposible, evaluar más allá de lo dicho

²² Cf. CASTORIADIS, Cornelius. *Los dominios del hombre*. Madrid. Editorial Antropos. 1998.

es positivo, pero se ha comenzado al revés. Esto quiere decir que se evaluaba sin apuntes, buscando opiniones argumentadas al momento de examinarlos, pero ellos no estaban preparados para ello, de hecho es lo que logran advertir en una de las afirmaciones que hacen en el cuestionario cuando se les preguntó sobre el asunto. No se desarrolla pensamiento crítico por medio de la evaluación, sino desde la generación de una pedagogía que lo permita. Llegar a ella ya era en este momento el problema a resolver de la propuesta.

En este caso, y siguiendo al pilar de la metodología de esta investigación, el norteamericano James McKernan, se puede afirmar que la Observación participante es un método que articula una doble reflexión que va del participante a su entorno y del entorno al participante²³. Ésta permite, según el autor, que el investigador se acostumbre a ser un actor incluido como parte de la investigación. Siguiendo este presupuesto, es la razón por la cual me incluyo en primera persona como analista y analizado de forma simultánea dentro del proceso. Gracias a este proceso de observación, he podido lograr articular la reflexión de mi práctica con lo dicho por los estudiantes. Tres observaciones en la etapa diagnóstica y dos al estar en transcurso la propuesta fueron suficientes para reconocer falencias (Al inicio), y luego resultados. (Al finalizar la propuesta) con respecto a este instrumento, lo que continua son los elementos encontrados básicamente con respecto a la actividad misma del docente y la incidencia que ésta tenía en la forma como se comportaban y participaban los estudiantes durante las clases. Ninguno de esos elementos está distanciado de la relación que han de tener con el comportamiento del docente en la clase.

1.3.1 El maestro sigue una estructura al dar su clase

Un elemento importante tanto encontrado en todas las observaciones tiene que ver directamente con la forma como está ubicado el salón. En cada una de las observaciones estudiadas, la descripción inicial del lugar es la misma. Citando directamente la ubicación espacial de la primera de ellas, se tiene lo siguiente:

“El salón se encuentra ordenado con sillas por fila, los estudiantes ya se encuentran aleatoriamente ubicados en ellas cuando el docente entra a dictar la clase. Algunas sillas están sin ser ocupadas por estudiantes que se encuentran ausentes. Para esta fecha el colegio programó un Jean Day, por lo cual la gran mayoría de los estudiantes no ha traído el uniforme.

²³ Cf. McKernan. James. *Investigación, acción y currículum*. Op. Cit. Pág. 91.

No obstante, es un día normal de actividad académica y propicio para desarrollar una clase común y corriente". (O1: r.1 – 6)²⁴

Ya el punto de partida de la clase, da pie para interpretar una normatividad tradicional en el maestro al inicio de su clase. El salón tiene un orden completamente tradicional para el sistema educativo. En el que el aspecto relacional no se evidencia. Lo primero que el maestro realiza al llegar al salón es pedir el silencio de todos, organiza los puestos y ha dejado vacíos aquellos de algunos que no llegaron a la clase. El señalar que es un día normal, pese al Jean Day²⁵, demuestra su preocupación porque la clase esté ordenada de acuerdo a lo formal. Pareciera temerle a que el proceso se desarrolle de forma inusual (De hecho así fue, lo confirmo pues soy yo mismo el observado), y quisiera una clase muy convencional organizada bajo los parámetros dados por la institución.

Ahora bien, hay unos parámetros que la institución da al colegio para seguir la secuencia de una clase. Estos se dan con base en la teoría del Estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas de Louis Not. Según este autor, hay factores que permiten entender que el educando no es un objeto de la educación sino un sujeto actor de la misma. Por ello, más que tratarlo como un objeto de intervención, se le deben propiciar espacios para que se entienda como un sujeto de derecho y de acción participativa en los momentos educativos. Así Not, concibe la clase como una unidad de formación integral en la que confluyen todas las dimensiones del ser humano, es decir, lo individual, lo social o relaciones con la comunidad, con el ambiente, son un ser supremo, etc. Del mismo modo, lo que se concibe como clase debe tener una articulación para que estos momentos se den²⁶. Entonces, siguiendo al autor el colegio diseñó hace años un sistema de planeación en el que concibe varios momentos durante la clase en los que se debe dar la mediación pedagógica. Las observaciones se hicieron cada una basándose en momentos explícitos de esa clase. Ésta, a su vez, se organiza en el siguiente orden: comienza con una **acogida** o reflexión que el maestro debe hacer al inicio de la clase. Que para el caso de las observadas sólo fueron unos minutos breves de disposición en los que avisa a sus alumnos que la clase será observada y que pueden actuar normalmente

²⁴ O = Observación Participante. 1 = Número de la observación. r = renglones. 1 – 6 = número ordenado de renglones citados dentro de la transcripción. Se utilizará este modo de citar durante todo el análisis de este instrumento.

²⁵ Día en que los estudiantes pueden asistir sin llevar el uniforme y con ropa que sea en tela de Jean. Cada uno da un aporte económico para esa actividad a cambio de no llevar las prendas del colegio.

²⁶ NOT, Louis. *El Estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas*. Bogotá. Educar Editores. 1987. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn11p79.pdf>.

siendo ellos mismos. (Cf. O1: r.12 – 22); (Cf. O2: r.5 – 12); (Cf. O3: r.7 – 15) Acto seguido, se dirigió siempre a la continuación de la clase. El segundo momento de las clases siempre es la exposición magistral del docente, que se conoce con el nombre de **precisión conceptual**, en ésta el maestro hace la exposición de la temática o problemática a trabajar: su historia, conceptos importantes, normas de trabajo sobre el tema, etc. A partir de esa información sigue un trabajo individual denominado **autoestructuración**, en el que los estudiantes trabajan de forma individual, de acuerdo a cualquier trabajo que el docente les deje o cualquier tipo de asignación académica para que trabajen ellos solos frente al conocimiento disciplinar pertinente. Posterior a esta instancia, continúa el momento de la **Interestructuración**, cuyo fin es poner en común, discutir sobre el trabajo individual o simplemente desarrollar cualquier actividad por grupos que el docente designe. Estas unidades finalizan con procesos de **Evaluación**, elegidos por cada docente según su metodología y otros de producción adicionales como tareas, trabajos, entre otros que sean necesarios para llevar a cabo, y con éxito, la gestión y apropiación del conocimiento en todos los estudiantes²⁷.

Según el proceso de Louis Not, cada observación se hizo en cada uno de esos momentos pertinentes para la clase. Lo que si es claro, es que lo que se persiguió en cada una de ellas solo fue una cosa: examinar la mediación pedagógica realizada por mí como maestro. Y es a ello a lo que le apunta directamente este análisis. El resto es descripción contextual de ubicación relevante para que se encuentren unas causas sobre el estar unido a un plan de trabajo ya designado por la institución.

1.3.2 La mediación pedagógica del docente y su relación con los estudiantes

Entrando en materia, la primera clase tiene un aspecto puramente magistral, es de notar que la causa se debe al primer conocido momento de la autoestructuración. No obstante, hay que señalar que el docente da a esta particular instancia el tiempo de toda una hora (50 minutos) de la clase. El tema que se trataba ese día era la Literatura Moderna en España, específicamente La Generación del 27. Esta clase fue escogida al azar para su observación, de tal forma que no hay ninguna intencionalidad de análisis sobre el tema en particular. Al entrar al salón, inicié la clase ordenando sacar el libro y ubicar unas páginas, los estudiantes debían leer sobre tres movimientos literarios específicos: el Ultraísmo, el Surrealismo y el Creacionismo. Cada estudiante inicia una lectura y terminada ésta, yo como docente me remitía, utilizando la

²⁷ VÉASE: *Filosofía institucional del Colegio Nuevo Cambridge*. 2005.

exposición magistral y escribiendo en el tablero, a explicar el significado de lo dicho en la lectura para que los estudiantes entendieran. Cada una de las explicaciones me toma alrededor de unos quince minutos en promedio, de lo que se deduce que toda la clase transcurrió en esta explicación. Si la pregunta que se hace es sobre la mediación pedagógica realizada como maestro, sólo se puede decir que para el caso de esta clase, lo que se hizo fue una exposición magistral sobre el tema. Con abundantes utilizaciones del tablero y con algunas intervenciones de los estudiantes, muchas de ellas opacadas por mi procedimiento discursivo, de una alta voz e imposición de discursos²⁸. Dentro de la observación transcrita se pueden observar esos momentos en los que algunos estudiantes hablan y yo no los escucho. El video registra en audio que algunos estudiantes están hablando sobre el tema y yo solamente les ordeno hacer silencio sin el más mínimo interés de saber qué están hablando o qué está pasando. Los estudiantes se interesan y hablan sobre el tema y yo opaco esto. Repetidas veces durante la clase los estudiantes han querido intervenir, directamente no les niego ese derecho, pero como se aprecia en el video mismo, me hallo tan enajenado por mi propio discurso que no me doy cuenta ni de que alzan la mano, ni que participan con su voz que se escucha tímidamente en la grabación como aportando o complementando algo de lo dicho por mí en mi discurso magistral. Para demostrarlo, citemos algunos ejemplos al respecto:

*“Terminada la lectura, el maestro explica: “fíjense que la lectura era en sí un ejemplo de creacionismo, por ejemplo cuando el poeta afirma: no se ve nada, no se oye nada. Me sobran y los labios, en este mundo tuyo. Para sentirte a ti no sirven los sentidos de siempre, usados con los otros. Allí vemos cómo el poeta pide crear un espacio distinto a la experiencia, a lo racional, para poder entender a su amada, su amor por ella, para que haya un encuentro, si se quiere decir. **(Algunos estudiantes hablan al maestro sobre su interpretación. Uno dice: es un poema de amor, ¿No tiene que ver con el romanticismo? Otro le dice que el amor es un tema de siempre en la literatura. El maestro no escucha las intervenciones y prosigue)** Noten ustedes que la figura literaria más utilizada allí es la... metáfora (algunos estudiantes lo afirman al mismo tiempo que él), y ésta va a ser una de las más importantes utilizadas en la Generación del 27”. (...) (O1: r. 128 – 136)*

El subrayado (Que es mío), demuestra la desconcentración del maestro. Se podría ser considerado con esto si el error no se cometiera tantas veces. En otra oportunidad de la misma clase se puede precisar:

²⁸ Cuando me refiero a una imposición del discurso, esto quiere decir que trato que mi voz y el orden de la clase se mantengan en aras de responder a la planeación de la clase.

“vamos a mirar el surrealismo, en la misma página 214. El Surrealismo encierra al creacionismo y al ultraísmo como movimientos, pues ambos son como una especie de cara distinta de la realidad, es decir una creación de la misma”. Y cuál es la diferencia entre todos. – Pregunta un estudiante -, (El docente no escucha o hace caso omiso de la pregunta y continúa explicando la clase) (...) (O1: r.171 – 175)

Del mismo modo, se les ve a los estudiantes tratando de seguir el hilo de la clase a partir de lo que el docente escribe en el tablero, siendo el desplazamiento del profesor siempre alrededor de éste. No se aprecia una interacción aún más cercana con ellos. Existen prácticas discursivas muy delimitadas, como lo apreciamos anteriormente. El docente concibe una clase en la que habla y se olvida del público que tiene. Del mismo modo, es él quien decide cuándo se habla. Puedo decir, que es algo casi inconsciente a lo que supe, desde ese momento, que debía prestarle mucha atención. El componente esencial de la clase, más para el tipo de propuesta que se quería elaborar estaba siendo tirado por la borda. Recordaba en este momento las palabras de uno de mis dicentes en la maestría, quien afirmaba que los ideales de la educación se basaban en estrategias y metodologías dialógicas, pero que en la realidad todas las prácticas eran absolutamente discursivas. Es cierto que el discurso del maestro es muy necesario como punto de partida, pero ha de ser un discurso que nos lleve al diálogo desde lo que puede ser una auténtica mediación pedagógica. En otros apartes del texto se denota la misma conducta de mi parte al ignorar las intervenciones de los estudiantes: *“(Dos estudiantes son enfocados por la cámara alzando la mano, pero no son atendidos por el docente)”* (O1. r. r. 201, 202) Del mismo modo:

“Espéreme y termino de explicar y ya le doy la palabra” (...) “Transcurrieron los minutos y el docente no dio la palabra al estudiante al que le pidió que lo esperara, en cambio pidió a otro continuar con la lectura”. (...) (O1: r. r. 88, 115)

No se trata que como docente me defienda a ese respecto. Los textos guías sesgan mucho la información que se da y los docentes debemos acoplarnos a ellos. El sentido de la clase la puede dar el docente independientemente de los recursos con que cuente, de eso es que se trata la creatividad en la pedagogía. Es preciso reconocer, que no contaba con una formación pertinente para el desarrollo de esas habilidades. La gran contradicción entre evaluar procesos críticos y enseñar de forma magistral y casi memorística dejaba mucho que desear dentro de las ambiciones que con los estudiantes tenía. Podemos asumir entonces que me enfrentaba

categoricamente a un asunto de **clase magistral**, entendida esta como aquella en la que es el maestro el que impone la pauta discursiva. Quizá es lo más normal en la escuela, los estudiantes no advierten la diferencia desde ese punto de vista. Todos los profesores hablan. Es entonces cuando cobra vigencia la postura de análisis que tomaba frente a la categorización del cuestionario cuando afirmaba que los estudiantes reconocían una clase conducida a pensar de manera crítica más por lo que decía yo como maestro, por mi discurso en el aula, que por las verdaderas razones y prácticas que ellos descubrían sobre cómo debía ser mediado el conocimiento para hacerlo explícito, para que ellos mismos lo descubrieran, se cuestionaran sobre mis afirmaciones y discursos, así como que fueran más allá de los planteamientos dados y analizaran para crear nuevas formas, nuevos discursos. Durante toda esta primera clase se nota a un maestro hablando de un tema y quien marca la pauta preguntando aún cuando los estudiantes no están preparados para responder y obviando el proceso cuando estos quieren o se encuentran en capacidades de hacerlo:

“¿Alguna otra pregunta? – Interroga al salón – Bueno, entonces podemos seguir”. (...) (O1: r.100)

“Terminada la lectura de la estudiante, el maestro pregunta: “¿Qué elementos de ultraísmo, surrealismo o creacionismo vemos ahí?” – Pasa un silencio momentáneo y nadie responde – El maestro retoma diciendo en forma de pregunta: “qué podría significar en la lectura la expresión: El cocodrilo es un zapato desclavado. Al nadie responder, el maestro se dirige a un estudiante”. (...) (O1: r.69 – 71)

“El maestro se desplaza y lee durante unos segundos una información de uno de los libros que se encuentran encima de su escritorio, al tiempo que murmura: “Están muy calladitos”. Luego intenta continuar la clase” (...) (O1: r.258)

La afirmación de que los estudiantes están callados aparece casi finalizando gran parte de la clase, esto corrobora un proceso de desatención de mi parte. No obstante se explica como una causa de la gran brecha que se da entre el discurso sobre el pensamiento crítico en el aula y las prácticas de lo tradicional. Al ver que los estudiantes no me responden yo les pregunto y quizá ellos se acostumbran a eso. Del mismo modo, la falta de mediación con ellos en esa práctica pedagógica dificulta todo. Ya que en la segunda cita, cuando soy yo quien pregunta, el estudiante logra responder adecuadamente o por lo menos hace el intento de llegar a una respuesta acertada. No se trata de una intimidación de parte del discurso docente, si no de un

protagonismo de mi parte que subyuga su opinión o la capacidad hipotética de este pensamiento que debe desplegarse.

Frente a este análisis, hay un factor mucho más sorprendente, y es que la costumbre frente a unas prácticas discursivas provenientes solamente del maestro, llegan a hacer entender a los jóvenes que ello debe funcionar así y que es lo normal de la clase misma. Además, si el discurso del maestro es completamente amplio y prolijo en contenido, argumentos, quizá hasta crítica; es muy lógico que captive a los estudiantes, tal como sucedió en estas clases observadas. Cuando fue el momento de terminar la actividad, les pedí a los estudiantes que voluntariamente quisieran expresar ante la cámara lo que les había parecido lo que habíamos hecho, me sorprendí de las felicitaciones y buenos comentarios que hicieron a la clase. Esta primera observación les agradó por mi discurso e intuía fuertemente que se han quedado, hasta esta etapa en un proceso de admiración por lo realizado de mi parte. En sus intervenciones, los estudiantes dijeron exactamente estas palabras:

Intervención 1:

“Pues la clase fue como siempre”. “Qué es como siempre”. – Le increpa el profesor -. “Pues sí, como siempre, usted lee, este habla, tal opina, a mí me parece que eso es bueno, porque así la clase no se hace tan aburrida.” (...)

Intervención 2:

“Pues a mí un tema de estos me parece muy aburrido, pero veo que usted hace como cositas que son interesantes. A mí no me interesa saber que hubo un man que hizo tal cosa por allá en el mil ochocientos. Pero cuando usted hace cosas como leer un texto, traer una revista, esas cositas son las que lo motivan a uno cuando usted está hablando y no permiten que uno se distraiga”. (...)

Intervención 3:

A mí me parece que lo importante de la clase es como ese picante, esa ironía que usted le mete a la clase, ese Alfredo que está ahí. Como que usted manda por ahí una opinión y dice, sin decirlo, mire esta opinión, cójala... cosas así. (...) (O1: r. r. 312 – 316, 318 – 322, 324 – 326)

Es decir, que con que yo tenga un buen discurso la clase funciona bien, eso es cierto de algún modo, pero cuando lo perseguimos como un punto de partida y no como un fin de la asignatura. La apropiación del discurso era algo que no se estaba dando y yo contribuía en ese error. Del mismo modo, podría decirse que es un asunto de cortesía de los estudiantes no hablar mal de mi clase porque soy su director de grupo y existe una buena relación entre ellos y yo, pero no es tan factible, ya que uno de ellos parte de reconocer como aburrido el tema y recata es mi forma de abordarlo. Los tres que intervienen casi coinciden en el criterio, podría ser sospechoso. Pero si se profundiza en las líneas obtenemos interpretaciones como que la clase es como siempre y esa costumbre hace que no sea aburrida, allí uno podría decir que existe una **costumbre** en el comportamiento del docente que ya alienó el de las actitudes de los estudiantes hacia la misma. Igualmente, el proceso educativo ha tenido siempre muchas prácticas normalistas que terminan moldeando la postura y el comportamiento del humano que allí se forma o más bien, al que se le da forma bajo preceptos alienantes como los aplicados, y que demuestran su funcionalidad en cuanto a obtener el control. Tal parece que es un discurso como poder que funciona como dispositivo, - de disposición a -, para lograr hacer normal cierta forma que, a mi modo de ver, no educa, si lo que se entiende por educación es el alcance de la libertad del hombre en su máxima expresión, que sea por lo menos derecho a pensar por sí mismo, inclusive si pensar por sí mismo está contra la ley como convenio de la sociedad, pero que por lo menos lo ejercite y no que le parezca bien la clase porque siempre se ha hecho así y eso ya no lo aburre. O sea, qué pasaría el día que el docente cambie la estrategia: ¿Será aburrida así vaya a más de lo que se le da hoy como proceso educativo? La incógnita que deja este planteamiento daría para un tratado educativo, de momento será abordada por este trabajo más adelante.

Ahora bien, si se sigue leyendo entre líneas, el llevar revistas, lecturas del libro, entre otras, siguen siendo elementos del mismo tema, es más podría dárselas para que ellos leyeran y yo no hablar, no obstante la valoración se da por el tono de la voz, alguna que otra sarcástica opinión o porque en realidad soy crítico frente al tema. Pero esto no pasa para ellos del gusto porque yo lo haga de la admiración, inclusive de querer llegar a ello (Si es que yo mismo he llegado), pero no advierten aún la forma de hacerlo y creen que ello sólo se logra para un adulto, con profesión o con años de experiencia, cuando quizá los años solo acumulan datos y repeticiones, eternos retornos a los mismos errores y el solo reconocer que no es sabiendo más cosas que recreamos el intelecto, si no creando cosas nuevas siempre aún sabiendo lo mismo, poco o un poco más que poco. En últimas, los recursos didácticos y los literarios que me señala

el estudiante de la tercera intervención, pueden ser ayudas, pero en realidad noto que se queda en ese medio. Faltaría haber profundizado ese día para qué tanto comprendió de la clase con lo dicho, lastimosamente ese análisis no se hizo, pero considero que fue haberse quedado más en la forma que en el trasfondo de la clase, ya que ni a éste, ni a los otros dos les noté hablar del contenido de la clase, nunca les pareció interesante el tema por algo en sí mismo, si no desde la perspectiva de cómo lo abordó el profesor. Claro si fue que la pregunta que se hizo fue “¿Cómo les pareció el tema de la clase?” (O1: r.309) A mi parecer no tuvieron suficiente contenido en la mente para responderla.

En la segunda y la tercera observación de clase, si notamos una mediación pedagógica menos magistral pero aún centrada tanto en el discurso como en una metodología bastante tradicional. Estas dos observaciones las podemos agrupar, por cuanto no repetiré elementos ya encontrados en la primera, si no los que se asocian en estas otras dos a novedades halladas sobre la mediación pedagógica en la, clase, lo que nos permite un concepto bastante difuso, como el que tenía hasta esa instancia. Para ese entonces, cursaba el tercer semestre de la Maestría en Pedagogía, el concepto de mediación pedagógica, si bien estaba tomando un anclaje desde la teoría, aún no se pertrechaba con la práctica. Decidía yo de todos modos mantenerme en lo que siempre había hecho. La primera observación se hizo en el mes de abril de 2008 tras aplicarse un mes antes el cuestionario, que para esta fecha aún no estaba del todo analizado. La segunda observación se realizó en el mes de mayo del mismo año, aproximadamente un mes y medio antes de que finalizara el año lectivo, que para ellos era el décimo grado. En esta observación, la intencionalidad de la clase es completamente otra, es un curso de gramática a manera de repaso que ya estaba planteado desde el inicio del año en el plan de estudios. Y se escogió esta clase porque desde el cuestionario se evidenciaba que era un tema recurrente, bien fuera por un aparente gusto, admiración o simplemente porque los alumnos lo consideraban un tema importante desde esa racionalidad práctica que a veces propone la escuela y a ésta también se lo exige el mundo de las competencias laborales. No obstante, la falta de reflexión y análisis sobre el cuestionario, me llevó a cometer los mismos errores en la enseñanza de este tema. Ignoraba que pese a que los educandos entendían este tema como altamente significativo, lo era más por su importancia y pertinencia con la asignatura que lo que en realidad tenían apropiado sobre ella. La realidad la muestran los problemas de ortografía y redacción que aprecié en varios cuestionarios en los que precisamente los estudiantes defendían los temas relacionados con gramática, ortografía y escribir “bien”, “correctamente”, etc. Llegados a ese análisis y corroborándolo con lo encontrado en la segunda

observación, es claro que la mediación pedagógica para enseñar este tipo de temas debe ser otra, la propuesta que se desarrolló y que se mostrará en su esplendor más adelante, demuestra otros problemas pertinentes a este proceso de enseñanza – aprendizaje. De momento lo encontrado era que una enseñanza instruccional, memorística y técnica como la que se pretendió siempre y en la que yo mismo estaba cayendo, solamente garantizaba la apropiación de estos conceptos y normas de escritura mientras duraba el proceso hasta su evaluación. Así como se lograban aprender algunos elementos, otros se olvidaban o entre los aparentemente conocidos había mezclas y confusiones. No fue necesario hacer esto para darnos cuenta del particular, pues las redacciones en el cuestionario y en la prueba de comprensión y producción escrita se evidencian. El plan de estudios del colegio tiene incluidas estas temáticas desde tercero de primaria, cada año aumentando el nivel de complejidad, pero repasando los conocimientos. No obstante, frente a un tema como el acento y la ubicación de tildes según éste, tema que en todo su esplendor se vio en sexto grado y se repitió hasta noveno, no ha calado del todo, por cuanto los estudiantes, al ser cuestionados en la clase, varios respondieron de manera errónea, inclusive después de haberseles repasado de forma magistral los contenidos. En el caso de la segunda y también de la tercera clase, la problemática a tratar eran los conectores y casos ortográficos especiales según su ubicación en un contexto de escritura, fuera pregunta, afirmación, negación, etc.

En la clase como tal, el docente propone trabajar la adecuación ortográfica y uso gramatical de ciertos conectores que hacen parte de ciertas estructuras gramaticales que se manejan. Estos usos adecuados están relacionados con el uso del que sin tilde y el que con tilde, el cual con tilde y el cual sin tilde, el quien con tilde y el quien sin tilde, el cuanto, cuando, como, porque, por qué, porqué y hasta el para qué con tildes y sin tildes. Al usar adecuadamente estos conectores se pueden estructurar de una mejor forma los textos escritos y comunicar mejor lo que son preguntas, afirmaciones interrogativas y afirmaciones o negaciones simples. Dentro del proceso se da un planteamiento de toda la teoría que circunda el tema. La clase se ordena en un repaso teórico, ya que viene de una clase anterior, precisión conceptual, luego pasa a un momento de autoestructuración, en el cual los estudiantes realizan su trabajo individual, para luego pasar a un momento de interestructuración, que consistió en hacer los ejercicios colocados de forma individual en el tablero. Este último proceso continuó en la tercera clase, en la segunda solo se dio una parte mínima al respecto, con que la tercera observación que se realizó tuvo lugar dos días después a la realizada en segunda instancia, es decir, en la siguiente clase. En cuanto a la mediación pedagógica, que es lo que nos ocupa, podemos decir que se

da de una forma instruccional y técnica, absolutamente magistral, para decirlo con las palabras de un alumno: como siempre. La misma estructura de clase siempre, que es a lo que nos lleva el tener un esquema fijo de planeación. Pero superando ese comentario veamos apartes del desarrollo magistral de esta segunda clase.

“Bueno, comencemos con el uso del que (qué), con tilde y sin tilde. Bueno el que no lleva tilde cuando es una afirmación simple y sin ningún problema, por ejemplo: necesito que me ayudes. En esta expresión el que está cumpliendo su simple función de pronombre relativo”. - Uno de los estudiantes interrumpe la clase para preguntar -. “¿Por qué se llama pronombre relativo?” – A lo que el maestro responde -. “Se le llama pronombre relativo porque la relación que lleva entre dos enunciados, oraciones o partes de oraciones no es explícitamente una afirmación, si no que puede ser una proposición relativa.” (O2: r.69 – 77)

Tomo la explicación de uno solo de los conceptos magistrales que usé para poder dar paso a mi proceso de repaso en esta clase. Como se aprecia, enuncié los conceptos, el estudiante pregunta y yo les respondo, luego doy unos ejercicios de ejemplo y los estudiantes solamente deben aplicar el ejercicio posteriormente.

El proceso de la clase se hará desde entonces en ese proceso circular y que, además de repetir elementos de las otras clases, retorna siempre sobre lo instruccional que significa aprender la norma y desarrollar la competencia. Recuerdo que para esos días hice una exposición sobre competencias comunicativas de lengua castellana en el seminario del profesor Alberto Martínez Boom, cuyo nombre era: Modernización, Evaluación y Currículo. En esa clase el maestro me exhortó a pensar mi disciplina, a evolucionar más allá de los conceptos y lineamientos del currículo, que mejor que este diagnóstico, para entender que su crítica toma en este momento más fuerza que nunca. Por el momento, yo seguía en mi labor instruccional de la clase, apegado al sistema:

“Entonces, seguimos, para el caso de esta afirmación relativa que tenemos (Lo dice señalando el ejemplo en el tablero), no se le coloca tilde. En cambio, si yo hablo de una afirmación interrogativa o de una afirmación propiamente dicha tengo la necesidad de colocarles la tilde según la norma. Es decir, por ejemplo: si yo escribo o digo necesito saber qué es lo mejor para mi vida, estamos hablando de un caso de afirmación interrogativa, pues eso mismo que pregunta es lo mismo que quiere afirmar, o sea, algo así como afirmar que tiene un cuestionamiento sobre algo relacionado con ese que. En el caso de una pregunta directa o una frase interrogativa directa como ésta: ¿A qué caballo vas a apostarle en la carrera? (Al tiempo

que enuncia con su voz va escribiendo en el tablero), es una caso que, como ya habíamos explicado, también el qué va tildado. Esta misma regla es la que aplica para el quien, cual, como, donde, cuando, cuanto, etc.” (...) (O2: r.119 -130)

Lo que yo he dado es un modelaje de lo que se debe hacer. No quiero criticar otras formas pedagógicas, ni a otras de las disciplinas del conocimiento, pero al observarme (que es muy distinto a recordar cómo se dicta una clase), descubrí que la imaginación me transportaba a entenderme dando una clase de matemáticas o de una ciencia exacta, llena de formulismos y normas aplicables. Resonó en mí el Botella al mar para el dios de las palabras de García Márquez y presentí por un instante que tenía razón, que muchas cosas de la normativa de la lengua ya no pertenecen al pensar del hombre y que deberían abolirse, también comprendí que no se podría renunciar, como no ha renunciado la gramática a sus normas, a una pedagogía, más bien a una didáctica que permitiera, desde el pensar esta disciplina, una solución mediada para alcanzar una mejor comprensión del objeto de conocimiento. ¿Sería el de EPC (Enseñanza para la comprensión), el aprendizaje significativo, el consenso de Louis Not? Ese sería también otro hueco a tratar de rellenar por parte de la propuesta.

Como el proceso de observación de mediación pedagógica fue más corto, ya que casi 25 minutos de la clase se emplearon en un trabajo personal, podemos pasar a la tercera clase observada. Con respecto a esta, se podría decir que por el hecho de aplicar una estrategia de pasar al tablero se hace un bien y se mejora la calidad de las clases, se puede estar muy equivocado. Y ello porque cuando se realiza de es forma tan técnica como sucedió en la observación tres, se puede decir que se repitió el patrón equivocado de antes. Lo normal, quizá yo era un fiel reemplazo de los profesores que tuve en el bachillerato y netamente acomodado al proceso actual. Era una experiencia como aquella del evangelio: vino nuevo en odres viejos, yo era algo como vino viejo en odres nuevos, inclusive, tal vez las dos.

Para corroborar con la clase, se puede entender claramente la simpleza del ejercicio, era una especie de decantación con cada uno de los estudiantes que pasaban al tablero. El más viejo y antiguo método de evaluación en clase y que no pierde vigencia por su funcionalidad y su manejo de poder. Cuando me refiero a la decantación, es porque el proceso supuso decir quién si y quién no hizo bien el ejercicio, sin explicaciones, sin retroalimentación, prácticamente un caso de acción reacción: acción del estudiante y reacción en nota o calificativos del docente.

“El maestro retoma la clase haciendo un ejercicio que consiste en pasar al tablero y escribir la respuesta del punto que corresponde a cada estudiante. Es decir, el maestro lee el punto de trabajo en voz alta y cada estudiante escribe en el tablero la respuesta, la cual obedece a uno de los aspectos de uso gramatical trabajados en clase. Para ello toma la planilla del listado de los estudiantes y comienza a llamar al azar. (No 13.) pase al tablero”. – El estudiante se levanta y toma uno de los espógrafos que el profesor le ofrece y se dirige al tablero -. “A ver, escriba la respuesta del primer punto, dice así la oración: No se _____ matricular a mi hijo. ¿Cuál es la respuesta que va en la línea?” - El estudiante se queda un rato pensativo y escribe: adonde -. “Esperemos a tener varias frases para comenzar a corregir y retroalimentar”. (...) (O3: r.197 – 212)

“Usted escribió a la frase No se _____ matricular a mi hijo con el uso adonde, sin tilde y va.... (El público responde en un tímido coro), con tilde. Si, con tilde, por lo tanto, le quedó mal, queda correctamente así: a dónde, separado y con tilde”. (Hace la corrección en el tablero mientras explica)” (...) (O3: r.229)

Los elementos conducentes de la clase son meramente técnicos. Cuando el maestro da la respuesta, inmediatamente desplaza al estudiante, como amarrándolo a un ancla lo lanza agua diciéndole que no sabe, no le da posibilidades de expresar que le enseñará un saber o que él, así sea a futuro puede aprender. Del mismo modo, la retroalimentación que le da con la ayuda de los demás estudiantes, solamente es para corroborar la respuesta. Es decir, no es claro ni el proceso de evaluación, ya que no tiene una intencionalidad debidamente delimitada más allá de la instrucción con la seguridad de que el estudiante aprenderá, ni la mediación para el aprendizaje, pues es una enseñanza a ciegas que tiene un punto de partida técnico, pero no llega a unos fines. Pues, ¿qué pasa cuando son todos o la mayoría de los estudiantes los que no llegan a demostrar los conocimientos que el profesor enseña? Sencillamente les espera solamente reprobar.

He de resaltar que estos procesos son muy comunes y, aunque lo siguiente sea tal vez una opinión muy personal, considero que las descripciones en los procesos de evaluación que no tienen un número, aquellas que se anclan más en los procesos que en el resultado, no son bien vistas justamente por esos criterios resultadistas de la educación. Por ello, aún no cobran sentido en naciones como la nuestra factores que son más para enseñar y aprender que para juzgar como la promoción automática, la evaluación por suficiencia, entre otras.

Tenemos pues, para recoger el sentido del análisis en cuanto a mediación pedagógica se refiere, que como maestro se pueden tener todas las buenas intenciones de generar pensamiento crítico en el aula, diseñar estrategias propias para querer conseguirlo, motivar a los estudiantes y tratar por todos los medios de crear un discurso incansable en el aula para que ellos despierten a ese propósito. Pero también es cierto que ello es imposible de conseguir si no hay una disposición crítica hacia el sistema escolar, como quiera que éste esté concebido en las instituciones y sus prácticas, que no es el conocimiento disciplinar el que conlleva a que los espacios se generen, sino los rudimentos pedagógicos. Con todo, lo que se comenzó a buscar tras este proceso, fue un buen asidero teórico y práctico que ayudara a desarrollar una mediación pedagógica anclada en una didáctica para que desde la planificación hasta la retroalimentación de la evaluación, la clase pudiera ser un continuo espacio socializador y democrático del conocimiento. En el que se despliegan elementos del aprendizaje cooperativo y la promoción desde la opinión común y corriente hasta aquella sustentada en argumentos los más sólidos posibles.

1.3.3. El no espacio de la pedagogía crítica en el aula

Partiendo de los elementos avistados en nuestro anterior paso del análisis es pertinente hacer un sondeo sobre los comportamientos juveniles de los estudiantes que la clase ha de tener en cuenta. Hasta este punto del trabajo no se puede decir del todo que los estudiantes no tienen pensamiento crítico. Y no se puede afirmar porque no tenemos una clase que haya generado los espacios. Según Boisvert, quien analizó los comportamientos de los estudiantes de la institución donde fomentó su propuesta pedagógica para llegar a pensar críticamente, no es preguntando a los estudiantes como se obtiene la información de sus costumbres, de cómo piensan, hablan, sienten y viven la vida, es mirando, escuchando, leyendo a los medios de comunicación que consultan, que igual que todos, unos y otros son medios, MAS media. Más allá de saber si los hacen críticos o los alienan, - para lo cual si habría que investigar seriamente -, es apreciar cómo se comportan en ellos, porque a diferencia nuestra ellos ya son parte de los medios, nosotros también si lo decidimos. Más aún, ya es una necesidad de esta propuesta que los tomará como punto de partida (A los medios de comunicación), pues son una forma de generar interés, cuando en la observación número uno hice alusión al cine español de Buñuel o a películas de Chaplin (Cf. O1: r.256 – 269), no todos asentían como concedores, pero con el tiempo he notado que si la referencia se encuentra en un portal Web, será muy fácil para ellos encontrarlo y, entonces si, degustarlo.

Por fin al terminar la tercera observación de clase un estudiante exclamó una sentencia lo más parecido posible a una crítica bien hecha a mi clase: *“Si usáramos medios más didácticos me entrarían más las diferencias de cuando es con tilde o sin tilde”*. (O3: r.323) Es claro que no será precisamente para el tema de gramática, pero si se va más allá de la petición, en sentido estricto el estudiante lo está pidiendo para la clase. Obviamente no se trata de una clase mediática por ser mediática sin fundamento alguno, se trata de incluir ese mundo de la vida de los estudiantes en la misma, de soñar con que por ahí puedan estar los fundamentos vivenciales de su crítica que buscamos.

Parecería, cuando nos hacemos la siguiente pregunta, que estamos hablando de ámbitos contrapuestos: ¿la pantalla o la vida? Yo creo que sería bueno redimensionar la pantalla como una herramienta. Una herramienta que la podemos usar para el conocimiento, para el intercambio en nuestras relaciones interpersonales a distancia, o cuando nos simplifica mucho el trabajo cuando usamos el e-mail, los juegos en red, los chat temáticos, acercarse a otros mundos virtuales y tantos otros usos que podemos tener. Otros usos que pueden ser muy atractivos pero también muy individualizantes y en algunos casos también hasta perversos. Esa pantalla que nos muestran los videojuegos también puede ser una herramienta utilizada por otra vida que está detrás de esa pantalla, que la alimenta. Ahí nos encontramos con algunos casos de pornografía o captación niños o menores para el tráfico de personas. Mis estudiantes, por su parte tienen un gran aprecio por la pantalla, si iniciamos la incesante tarea de cuestionarla, prohibirla, solo ocasionaremos lo contrario. Nuestras restricciones serían como un vector que alimentaría con su fuerza todo el proceso de su búsqueda. Más bien va a ser parte de la propuesta incluirla como parte de la solución a los problemas de falta de criticidad en el aula, pues en tanto les ponemos a los estudiantes a pensarla, muy seguramente allí estarán y estaremos partiendo de ellos.

Como vemos es una herramienta, esto de las nuevas tecnologías, que da para todo, según como lo queramos usar. Pero me remite también a la pantalla como un umbral o una ventana entre una vida creada, inventada, para captar al receptor, para entretener e incluso dominarte y por otro lado, para cuestionarse sobre qué uso le damos los usuarios. Las investigaciones que han hecho durante muchos años estudiantes y profesores de la Universidad del Gran Buenos

Aires,²⁹ muestran en un video a jóvenes frente a pantallas, con caras de convencidos e inamovibles frente a lo que hacen, a tal punto, que me parece muy demostrativo de lo que pasa cuando empezamos a ver a los adolescentes con cara “de reflejo de pantalla de computadora” y empiezan a pasar 10 ó 12 horas frente a la pantalla. Nos preguntamos ¿qué es lo que les pasa en sus vidas que llegan a esto? Todos los que trabajamos en el ámbito de la educación hablamos de los jóvenes, los niños, los adolescentes, con situaciones difíciles, en situaciones de extrema pobreza, en situación de calle, en situaciones de conflicto con la ley o privados de sus libertades, y trabajamos en atender a ese tipo de población, en el sentido de que entendemos que es la población de riesgo. Ahora estaríamos casi en condiciones de decir que la población de riesgo entre niños, adolescentes y jóvenes podrían ser prácticamente todos, porque el que no está en esa situación que los pone económicamente fuera de la posibilidad de tener una pantalla delante, la tiene en su casa o en un café Internet, donde a veces es mejor porque se escapan más al control. Lo cual es un reflejo de que con los medios hay una educación alternativa que los motiva y nos sobrepasa a los profesores en términos de mediación pedagógica.

Lo anterior solo es un ejemplo que puede remitirme directamente al trabajo realizado por el profesor Teun A. Van Dijk, quien plantea una crítica a los medios de comunicación. Cuando se pensó en la propuesta se pensó a este autor por su cercanía con el problema del discurso de los medios de comunicación y ya se había visto que había cierta atracción de los estudiantes al tema. Cuando se hizo el análisis preliminar a la investigación (Proceso de Anteproyecto), se pensó en que su método del ACD, sería pertinente para desarrollar solamente producción de textos argumentativos o seguir el método de ACD de sus discípulos Woodak y Meyer para llegar a esos niveles de pensamiento. Después de analizado que las fallas estaban directamente en el quehacer pedagógico del maestro, era preciso que la conducción de la investigación se desviara hacia este propósito que parte de las propias necesidades de ellos como estudiantes y podría ser considerado como un estamento de ruptura con el proceso tradicional disfrazado de discurso crítico que se tenía en el aula.

En contraposición con esto, la clase tenía unos rudimentos lejanos al análisis del discurso, es decir, solo existía el discurso en su forma más simple y llana de ser entendido. La necesidad que se termina planteando es que son ahora los estudiantes quienes deben asumir un discurso

²⁹ Cf. MACHADO, Germán. *Medios y jóvenes: ¿La pantalla o la vida?* Disponible en: <http://www.liccom.edu.ar/interes/actividades/2007/archivos/Machado.pdf>.

y para ello deben existir unos planteamientos pedagógicos que los permitan. Para ello, como docente, era quien debía conseguir que esos espacios no se malograrán, con un poco de paciencia al principio y una planeación completamente abierta al cambio.

Lo analizado directamente en el cuestionario dio paso para muchos elementos que no se tuvieron que mencionar en el estudio de las observaciones realizadas en esta etapa diagnóstica. Lo que sigue a continuación es la prueba diagnóstica de comprensión lectora y de producción escrita que se realizó como última parte de esta etapa. Ésta, busca analizar las capacidades críticas de un estudiante y el punto intermedio entre lo logrado por los profesores que me antecederon y por mí, en lo que llevaba con el proceso, ante lo que es la capacidad en sí que pueden tener los estudiantes frente a estos niveles de lectura y escritura. Con ella se comprendieron, ya de forma definitiva, cuáles serían los fundamentos teóricos y prácticos de la nueva propuesta a realizarse.

1.4. Estado inicial de la capacidad crítica argumentativa de la población investigada

Con este tercer instrumento que se aplicó, termina la etapa diagnóstica de la investigación. Es una prueba que trata de interpretar cómo los estudiantes realizan su proceso de interpretación textual para, a partir de lo que interpretan, lograr producir un pensamiento propio basado en argumentos con base en la información que la prueba misma les suministra. Así, ésta se dividió en diez criterios de evaluación que van desde valorar la forma como interpretan los contenidos asignados, pasando por la capacidad crítica para interpretar y producir, hasta la manera como redactan su producción escrita, en aspectos como la gramática y la ortografía. Las razones por las que se escogió este diseño son básicamente tres: la primera consiste en que era necesario comprender hasta qué punto las afirmaciones de los estudiantes, que en algunas respuestas de los cuestionarios afirmaron que la clase los ha llevado a pensar críticamente, son ciertas y a qué nivel de realidad están. En segundo lugar porque este trabajo ofrece un tipo de comprensión lectora abierta que parte de tres textos distintos, de épocas un poco similares, de contextos diversos, posturas argumentativas que se encuentran y desencuentran y que son del mismo tema que, como se entiende al decirlo, tienen aspectos en común y disímiles. De ahí que el estudiante sea exigido a conciliar esas posturas a través de un proceso de síntesis. Realizarlo es un aspecto profundamente abarcador de la capacidad argumentativa de un

estudiante, ya que al sintetizar la información debe demostrar que la entiende en su sentido global y de ello dependerá el éxito de la postura discursiva que tome frente al problema planteado en un siguiente punto ensayístico que la evaluación le pide. Todo esto permite apreciar cómo lee el estudiante de manera global, entre líneas, si decodifica, si conecta los elementos que componen estructuralmente el texto, etc. Con ello se tiene un mapa más óptimo de las realidades de contenido que la propuesta necesitó desarrollar. La tercera causa para escoger este diseño evaluativo fue el que también tuviera en cuenta los aspectos formales y cognitivos de la lengua, ya que los estudiantes plantearon como significativo este conocimiento en el cuestionario y su aprendizaje fue abordado en dos de las clases observadas antes de esta aplicación. También esto sería importante para analizar el proceso desde que se inició la recolección de datos.

El orden que he de seguir para analizar la prueba trata de ser lo más minucioso posible, por cuanto es la parte más trascendental del diagnóstico, es la carne y los huesos del cuerpo investigativo, el contenido como punto de partida de lo que se trabajó en la propuesta, ya no tanto a nivel pedagógico y didáctico, si no a nivel de la estructura epistemológica, de pensamiento en los estudiantes. Así las cosas, iniciaré por mostrar el instrumento pura y llanamente como se aplicó (Sin incluir los espacios para las respuestas abiertas, ya que ocupan mucho espacio), luego analizaré cómo les fue a los estudiantes en cada uno de los niveles señalados, lógicamente con un espacio de profundidad en los criterios que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento crítico durante la prueba. Esto último se hará en tres ejes que agrupan sendas modalidades de los criterios de evaluación: 1) Capacidad interpretativa, que corresponde a los cuatro primeros criterios señalados en la tabla de evaluación. 2) Interpretación y producción crítica intertextual, cuyo fin es abarcar los tres siguientes criterios señalados. 3) Estructuración lingüística, lo que obedece a los últimos tres ítems propuestos. Finalmente, sacaré unas conclusiones sobre lo que se tuvo en cuenta de los resultados de la prueba para la ejecución de la propuesta.

A continuación, presento el instrumento tal y como fue desarrollado por el grupo de los veinte estudiantes. Inicia con los criterios de valoración, las indicaciones para responder la prueba y los conceptos claves para entender cómo hacerlo. Luego aparecen las tres lecturas, al finalizar cada una de ellas, hay algunas preguntas de selección múltiple que se utilizaron para precisar comprensión de cada uno de los textos por separado. Acto seguido, se propuso un ejercicio de síntesis sobre las tres lecturas (Hay un instructivo al inicio de la prueba para que existiera un

consenso normativo sobre lo que es el concepto y cómo debió abordarse en la prueba), que hubo de desarrollarse en un espacio asignado. Finalmente, el estudiante fue invitado a escribir un texto argumentativo en el que tenía que diseñar una postura discursiva propia sobre el problema común planteado en los tres textos (Que ya debería ser entendido por él y haber sido demostrado en la escritura de su síntesis en el ejercicio anterior), y argumentando el contenido con base en los mismos. A su vez, este último texto debía seguir la normativa de la lengua: gramática y ortografía, así como estar redactado con la coherencia y cohesión propias de un texto argumentativo. De este modo el instrumento se presentó de la siguiente forma a los estudiantes:

ETAPA DIAGNÓSTICA: PRUEBA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE LECTO-ESCRITURA EN LENGUA ESPAÑOLA
NÚMERO DE ESTUDIANTES: 20 – GRADO DÉCIMO A
INSTITUCIÓN: COLEGIO NUEVO CAMBRIDGE
FECHA: MAYO 14 DE 2008
DURACIÓN: 3HORAS – 30 MINUTOS
TABLA DE EVALUACIÓN POR INDICADORES DE LOGROS³⁰

Nombre: (No de Código)	Edad:
Unidad Académica:	

VALOR TOTAL DE LA PRUEBA: 20 PUNTOS

DESCRIPCIÓN DEL LOGRO		L ³¹	ML	NL
		2 PUNTOS	0.9 PUNTOS	0 PUNTOS
1. Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos (isotópicos) relacionados en el documento.				
2. Manifiesta la comprensión de los objetivos que se propone un texto.				
3. Sintetiza la problemática alrededor de la cual se realiza la argumentación en una producción textual.				
4. Reconoce el género o tipo discursivo al que corresponde un documento.				
5. Elabora hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos o desconocidos en un texto.				
6. Construye argumentos coherentes frente a tópicos específicos de la intencionalidad discursiva.				
7. Es crítico y propositivo frente a los problemas que se le plantean en los textos leídos.				

³⁰ Autor: Horacio Rosales Cuevas. Docente de la Escuela de Letras. Universidad Industrial de Santander.

³¹ Los desempeños de comprensión se discriminan en tres niveles de logro, a saber, **L**) Logrado, **ML**) Medianamente Logrado y **NL**) No Logrado.

8. Pone en actividad la normativa de la lengua sobre la cohesión y la coherencia cuando elabora enunciados.				
9. Se expresa a través de textos estructurados para hacer eficaz su intencionalidad comunicativa.				
10. Respeta elementos de orden formal en la presentación del texto, como la ortografía y la sintaxis.				
TOTALES		f x 2=A	f x 0.9=B	
<p style="text-align: center;"><u>Calificación de los resultados</u>³²</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deficiente : 01 – 05 puntos • Insuficiente: 06 – 10 puntos • Aceptable: 11 – 15 puntos • Bien: 16 – 20 puntos 		A+B : 2=		
OBSERVACIONES DEL EVALUADOR:				

INFORMACIÓN PRELIMINAR PARA LA EVALUACIÓN: *A continuación se presenta un breve texto con algunas explicaciones que serán útiles para la comprensión de la evaluación diagnóstica que sigue. Le recomendamos hacer una lectura atenta antes de seguir con el desarrollo de sus respuestas.*

LA SÍNTESIS DE TEXTOS La síntesis es una actividad intelectual y con intención comunicativa que consiste en reorganizar y articular, de manera coherente, los elementos esenciales de varios objetos o documentos analizados en uno nuevo. Esta actividad no es lo mismo que un resumen (una relación de las ideas esenciales de un texto particular en el mismo orden de su presentación original) porque aquí se trata de la construcción de una presentación de los aspectos esenciales y coincidentes de los textos o de los elementos de un *corpus*.

Para el trabajo de síntesis es necesario que se recurran a ciertas técnicas que un lector y escritor posee como parte de su *saber hacer* con el lenguaje. En esas técnicas cuentan las de observación de un documento (atención a la forma de presentación del mismo, a los títulos, las marcas tipográficas, etc.), la lectura atenta para identificar los temas comunes a los textos, la determinación de las ideas esenciales de cada uno y la posición del autor, el estudio comparativo de los documentos, el establecimiento de un plan de escritura y la redacción cuidadosa de la síntesis propiamente dicho.

En la redacción de la síntesis se debe exponer cuál es la tarea que se está efectuando con los diferentes documentos, el origen de éstos, la posición de cada texto o autor, etc. Pero quien sintetiza debe producir un texto único que aborde todos los textos en conjunto y **no una secuencia de resúmenes**. Para ello, quien sintetiza pone a prueba no sólo sus capacidades de comprensión, análisis y síntesis, sino también su objetividad y sus competencias para la construcción lingüística de un texto coherente (o “armonioso” en su significación) y cohesionado entre sus elementos formales de expresión. Debe tenerse presente que la síntesis no es un comentario, ni una crítica de los documentos que se abordan. La extensión de la síntesis debe ser más o menos el promedio de palabras del total de textos que se abordan. Por ejemplo, si el texto A tiene 220 palabras, el texto B tiene 250 y el texto C unas 180, la síntesis no deberá exceder de unas 220 palabras en total, incluyendo el título.

Para realizar la síntesis, aparte de las premisas técnicas ya explicadas, se recomienda hacer, como especie de borrador o de “brújula” del trabajo, un cuadro o esquema comparativo de los textos que se abordan en el trabajo. Si se trata de un cuadro, en cada columna se escribe la información esencial de cada texto. Este cuadro le permitirá hacer comparaciones, determinar coincidencias y diferencias de abordaje entre los documentos, etc. Posteriormente, es necesario escribir un plan de redacción del

³² Existe una homologación de los resultados numéricos a letras. El análisis de los resultados es enteramente cualitativo, el número sólo es una representación. Lo que interesa de la prueba es describir lo que sucedió con los estudiantes.

resultado final (ello es fundamental para guiar la construcción del nuevo texto, economizar tiempo y dosificar la extensión de la síntesis). A continuación se tiene un ejemplo de la tabla comparativa de textos:

TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
Expresa la preocupación por informar al público sobre los meteoritos	Manifiesta el deseo de presentar al público una exposición sobre los meteoritos	Dirige a los docentes un mensaje sobre la enseñanza de las ciencias
Hace énfasis en la definición de los meteoritos como piedras celestes y como dominio de investigación de especialistas.	Enfatiza sobre cómo se ha hecho el estudio de los meteoritos, especialmente de aquellos de los que se tienen fragmentos en laboratorios y en museos.	Enfatiza sobre el encuentro de la física, la química, la biología y la historia de la evolución y del cosmos en la investigación científica de éste.

Un ejemplo de un plan de síntesis, a partir del cuadro precedente, puede ser:

- Título: Los jóvenes y la ciencia: el fenómeno de los meteoritos.
- Introducción: Presentación de los documentos y del tema en general.
- Primera parte: ¿Cómo la ciencia puede suscitar el interés del público?
- Segunda parte: ¿Cómo interesa a los jóvenes en la ciencia y en la investigación científica?
- Conclusión: Interés en los meteoritos.

ORIENTACIONES PARA LA PRUEBA: *A partir de la información precedente, y conociendo usted qué es lo que se evalúa en esta prueba, realice la síntesis a partir de los tres textos que se presentan a continuación. Para ello, contará con una hoja para hacer las anotaciones, tablas, borradores, etc., que considere necesarios (esta hoja debe ser entregada con la prueba). Cuenta también con hojas que tienen líneas numeradas para la redacción de la síntesis (par calcular la extensión, promedie el número de palabras que usted escribe por renglón). Luego conseguirá una lista de enunciados a los que usted debe afirmar si son verdaderos o falsos, siempre a partir de los textos que se le han suministrado para la síntesis. Cuide la legibilidad de su letra, su redacción y ortografía.*

DOCUMENTO A

GRANDES GUERRAS, PEQUEÑAS PACES³³ Umberto Eco

A finales de diciembre la Academia Universal de las Culturas ha discutido en París el tema de cómo se puede "imaginar" hoy la paz. No definir o desear: imaginar. De manera que la paz aún parece ser no sólo una meta lejana sino un objeto desconocido. Los teólogos han definido la paz como la *tranquillita ordinis*. ¿La tranquilidad de cuál orden? Somos todos víctimas de un mito originario: al inicio había una condición edénica, después esta tranquilidad fue arrasada por

³³ Publicado en: La Revista, de El Espectador. Santafé de Bogotá, domingo 19 de enero de 2003, No. 131, p. 5.

el primer acto de violencia. Pero Heráclito nos había prevenido que "la lucha es la regla del mundo y la guerra es la generadora común y señora de todas las cosas". Al inicio hubo la guerra, el hombre y el lobo por el hombre, y la evolución implica una lucha por la vida.

Las grandes paces que habíamos conocido en la historia, como la Paz Romana o en nuestros días la Paz Americana (pero también ha habido una Paz Soviética, una Paz Otomana, una Paz China), han sido el resultado de una conquista y de una presión militar continua, por las cuales se mantenía un cierto orden y se reducía la conflictividad en el epicentro a costa de muchas pequeñas pero sanguinarias guerras periféricas. El asunto les puede gustar a quienes están dentro del ojo del huracán, pero quienes están en la periferia sufren la violencia que sirve para mantener el equilibrio del sistema. "Nuestra" paz se obtiene siempre con el precio de la guerra que sufren los otros.

Esto debería llevarnos, entonces, a una conclusión cínica pero realista: si quieres la paz (para ti), prepara la guerra (contra los otros). Salvo que desde hace algunas décadas la guerra se ha convertido en algo tan complejo que no logra concluirse con una situación, así sea apenas provisional, de paz. En el transcurso de los siglos el fin de la guerra ha sido el de derrotar al enemigo en su propio territorio, teniéndolo al oscuro de nuestros movimientos para poder cogerlo por sorpresa, consiguiendo una fuerte solidaridad sobre el frente interno. Ahora, después del Golfo y Kosovo, hemos visto no sólo a los periodistas occidentales hablar de las ciudades enemigas bombardeadas, sino también a los representantes de los países adversarios que se expresaban libremente en nuestras pantallas de televisión. Los medios informaban al enemigo de las posiciones y de los movimientos de los "nuestros", como si Mata Hari se hubiese convertido en directora de la televisión local. Los llamados del enemigo en nuestra propia casa, y la evidencia visual insoportable de los destrozos de la guerra, llevaban a decir que no se debía asesinar los enemigos (o mostrar que se asesinaban sólo por error) y por otra parte aparecía insostenible la idea de que muriese uno de los nuestros. ¿Se hace una guerra en estas condiciones? Peor que peor después del 11 de septiembre. El enemigo está en casa, pero ahora los medios no los pueden monitorear más, porque están en la clandestinidad. Cada acto terrorista viene magnificado por los medios, que de esta manera le hacen el juego al adversario. Se le van a quitar a Saddam las armas que le ha suministrado Occidente, y que tal vez aún le está suministrando, pero el verdadero enemigo ni siquiera tiene más la necesidad de armas y de tecnologías propias: usa aquéllas de los que quiere destruir. Si para bombardear Londres los alemanes tuvieron que fabricar en casa sus artefactos, para destruir dos torres americanas han sido usados dos aviones americanos. Cae, en fin, la división neta entre los frentes, y si a las guerras son favorables los fabricantes de armas, muy en contra están las compañías aéreas, la industria del turismo y toda la red comercial globalizada. Así, la nueva forma de la guerra es, de un lado, permanente por la impredecibilidad del adversario, y del otro, porque cada parte beligerante tiene temor de llevarla a las extremas consecuencias. Numerosos intereses multinacionales tienden a convertirla en endémica, pero no decisiva. Es decir, si una vez la guerra que se libraba en otras partes garantizaba la paz en el centro del imperio, ahora es precisamente allí que el enemigo golpea más fácilmente (y allí tiene también sus propios recursos financieros, en los bancos del adversario). La guerra en otras partes no garantiza más la paz en la propia casa. En la era de la globalización, la paz global resulta imposible. Queda entonces la sola posibilidad de trabajar por una paz que, como manchas de leopardo, vaya creando cada vez que se pueda situaciones pacíficas en la inmensa periferia de las guerras que se subseguirán la una después de la otra. Una paz local se establece cuando, de frente al cansancio de los contendores, una agencia negociadora se propone como mediadora en una zona precisa del mundo, y produce una caída de la beligerancia. Una serie continua de estas "pequeñas paces" puede, además de la sangría,

disminuir en el largo plazo las condiciones de tensión producidas por la guerra permanente. Como decir que una pequeña paz hecha hoy en Jerusalén contribuiría a la reducción de las tensiones en todo el epicentro de la guerra global.

La paz universal es como el deseo de la inmortalidad, tan difícil de satisfacer que las religiones prometen la inmortalidad no antes sino después de la muerte. Una pequeña paz, al contrario, es como un gesto del médico que sana una herida. No es una promesa de inmortalidad, pero al menos un modo de retardar la muerte.

<p>Marque con una equis (x) sobre la viñeta correspondiente (la opción que considere más coherente con cada enunciado):</p>
<p>1. De acuerdo con el documento, el logro de la paz entre las comunidades, a lo largo de la historia, se ha debido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El ejercicio del poder de unas comunidades sobre otras. • Los acuerdos para la superación de las diferencias generadoras de conflictos. • La imaginación de una paz deseada por todos los hombres. • La búsqueda de un orden inspirado por la divinidad.
<p>2. En la frase: “El asunto les puede gustar a quienes están dentro del ojo del huracán, pero quienes están en la periferia sufren la violencia que sirve para mantener el equilibrio del sistema”, el <i>sistema</i> al que se refiere el documento es el de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evolución de la sociedad. • Los equilibrios y desequilibrios entre los centros y periferias comunitarias. • La estabilización de la calidad de vida de un grupo sobre la destrucción de otro. • Los equilibrios y desequilibrios en las relaciones humanas.
<p>3. La alusión a Mata Hari tiene como objeto específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demostrar que los espías también dirigen los medios de comunicación durante la guerra. • Enfatizar en el carácter mediático de la guerra. • Destacar el cambio en las estrategias de guerra en la sociedad contemporánea. • Aludir a la condición delatora de los medios de comunicación en las nuevas formas de guerra.
<p>4. Cuando el documento expresa: “Numerosos intereses multinacionales tienden a convertirla en endémica, pero no decisiva”, lo que es susceptible de convertirse en endémica es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La impredecibilidad del adversario. • La nueva forma de la guerra. • Las extremas consecuencias de la guerra. • La división entre los frentes en conflicto.
<p>5. La idea central sobre la que se desarrolla el documento es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las transformaciones de las formas de la guerra. • La guerra como parte natural de la lucha por la supervivencia. • La definición de la paz como fenómeno imaginado. • La posibilidad de las pequeñas paces como respuesta a los conflictos bélicos.

<p>6. En la comparación de la paz con manchas de leopardo, el documento quiere evidenciar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La paz es un resultado que se puede construir en un proceso abarcador de todas las comunidades. • La paz se construye con la intervención en espacios puntuales • La paz se produce en medios hostiles. • La paz es un fenómeno pequeño en las inmediaciones de la guerra generalizada.
<p>7. Umberto Eco invita a la construcción de la paz a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acciones pacíficas en la periferia de la guerra. • Acciones pacíficas en las periferias convertidas en escenarios de guerra. • Imaginar la paz deseada. • Procesos de mediación entre grandes zonas en estado de conflicto.
<p>8. El documento puede ser considerado como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un escrito de opinión. • Un ensayo. • Una síntesis crítica. • Una reseña.
<p>9. Con la idea “una pequeña paz es un modo de retardar la muerte”, el documento se opone a la idea de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se vive en guerra y se muere en paz. • La muerte concede una paz eterna. • La inmortalidad es una conquista de la paz. • La paz sería posible sólo después de la muerte.
<p>10. En la frase: “Es decir, si una vez la guerra que se libraba en otras partes garantizaba la paz en el centro del imperio, ahora es precisamente allí que el enemigo golpea más fácilmente”, el término <i>ahora</i> refiere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tiempo presente válido solamente para los personajes del relato. • El momento en que el documento fue escrito • El tiempo presente compartido por el autor y el lector. • Cualquier tiempo presente en que se realice la lectura del documento.

TEXTO B

LA POLÍTICA EXTERIOR COLOMBIANA FRENTE A LA PAZ Y LA GUERRA:
¿PARTE DEL MUNDO O ALIADO MILITAR DE UNA POTENCIA?

Luis Eduardo Garzón³⁴

³⁴ Publicado en : PUND: El conflicto, callejón sin salida. Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia-2003 (Entender para cambiar las raíces locales de conflicto). Bogotá: PUND, 2ª ed., 2003 (2003).

Buena parte de las características e intensidad -y de las causas- del conflicto armado colombiano se entienden cuando se analiza el sistema internacional. Por eso hay que encontrar allí caminos de solución para nuestra guerra.

Existe una agenda internacional compleja para el país. Tenemos que tratar de manera integral los temas de derechos humanos, diplomacia para la paz y lucha contra el narcotráfico y el terrorismo. No obstante, para mostrar lo fundamental, la estrategia que requerimos se puede resumir en una idea: necesitamos aliados diversos y respetuosos del derecho internacional que nos ayuden a fortalecer la capacidad de nuestras instituciones para resolver el conflicto y promover el desarrollo. En lugar de ello nuestra política exterior actual se asimila a la belicosa agenda de seguridad nacional de los Estados Unidos; lo cual significa algo muy peligroso: hemos aceptado que somos una amenaza potencial para la potencia hegemónica mundial.

Hay tres criterios centrales para hacer alianzas internacionales orientadas a la seguridad y la construcción de condiciones para la paz en Colombia:

- Aplicación de las instituciones jurídicas internacionales como herramienta para la paz en Colombia. El respeto a los compromisos y el uso de los instrumentos internacionales de derechos humanos y potenciar el rol de Naciones Unidas como facilitador de la paz en el país, deben constituir la base de nuestra política exterior en materia de paz: una política civilista y basada en el uso del derecho, que evita la cooperación militar a través de acuerdos bilaterales.
- Cooperación económica para el desarrollo. La guerra colombiana tiene raíces en el atraso económico, social e institucional de buena parte de nuestro territorio, luego la cooperación económica internacional que necesitamos como contribución a la paz es en proyectos de desarrollo regional para las zonas en conflicto. Naciones Unidas con todas sus agencias de desarrollo, podría coordinar un proyecto alternativo al Plan Colombia en ese sentido.
- Cooperación multilateral para evitar el fortalecimiento de la guerra. Para enfrentar el narcotráfico, el tráfico de armas y el lavado de dinero (los problemas internacionales que más influyen en nuestra guerra, pues alimentan sus finanzas), se deben realizar pactos multilaterales de cooperación basados en cortar los flujos de dinero que llegan a los violentos.

Estos criterios específicos en materia de paz se enmarcan en tres orientaciones generales de política exterior:

- Verdadera integración regional. Promover la integración pensando y actuando mucho más allá de lo comercial; buscando una integración plena y rápida en materia cultural, laboral y económica, y en un plazo no lejano en lo político, con nuestros vecinos y América Latina en general.
- Estados Unidos: buenas relaciones, temas pertinentes. No hay que centrar la agenda con Estados Unidos exclusivamente en los temas de ayuda militar y liberalización comercial. Hay mucho de lo cual tratar y a ello deben dedicarse de manera central nuestros funcionarios.
- Colombia en un escenario global. Nuestro mundo se debate entre una comunidad global y el dominio exclusivo de una superpotencia (o dos o tres a lo sumo). Colombia debe centrar sus esfuerzos en la construcción de instituciones mundiales.

En síntesis, es necesario hacer replanteamientos profundos en la política exterior para avanzar en la dirección correcta hacia la paz.

<p><i>Si considera que el enunciado es aceptable con relación al documento B, escriba, en la columna correspondiente (al lado de cada enunciado), la letra A (aceptable) o I (inaceptable) en caso de considerar que la afirmación no es apropiada.</i></p>	
<p>11. En la frase: “Por eso hay que encontrar allí caminos de solución para nuestra guerra”, el término “allí” se refiere al sistema internacional.</p>	
<p>12. En el fragmento: “lucha contra el narcotráfico y el terrorismo” se tiene una expresión económica para expresar lo mismo que “lucha contra el narcotráfico y lucha contra el terrorismo”.</p>	
<p>13. En el enunciado: “necesitamos aliados diversos y respetuosos del derecho internacional que nos ayuden a fortalecer la capacidad de nuestras instituciones para resolver el conflicto y promover el desarrollo”, el sujeto tácito de toda la construcción oracional es “nosotros”.</p>	
<p>14. En la misma frase anterior, el núcleo verbal del enunciado es “ayuden”.</p>	
<p>15. En el enunciado: “En lugar de ello nuestra política exterior actual se asimila a la belicosa agenda de seguridad nacional de los Estados Unidos; lo cual significa algo muy peligroso: hemos aceptado que somos una amenaza potencial para la potencia hegemónica mundial”, se entiende que la política exterior mencionada es una política norteamericana.</p>	
<p>16. La frase: “Naciones Unidas con todas sus agencias de desarrollo, podría coordinar un proyecto alternativo al Plan Colombia en ese sentido”, puede mejorarse en su estilo de la siguiente manera: “En ese sentido, Naciones Unidas, con todas sus agencias de desarrollo, podría coordinar un proyecto alternativo al Plan Colombia”.</p>	
<p>17. La frase “Existe una agenda internacional compleja para el país” puede expresar mejor la idea si es re-escrita de la siguiente manera: “Existe una compleja agenda internacional para el país.”</p>	
<p>18. En la frase “En lugar de ello nuestra política exterior actual se asimila a la belicosa agenda de seguridad nacional de los Estados Unidos”, el término “ello” se refiere al desarrollo mencionado en la frase precedente dentro del documento.</p>	
<p>19. En la frase: “cortar los flujos de dinero que llegan a los violentos”, el verbo “llegan” debería presentarse en singular (debería) porque se refiere al término en singular “dinero”.</p>	

20. El texto, por su organización y estructura, puede ser considerado como la síntesis de una tesis político-social	

TEXTO C

LA OTRA DISPUTA³⁵

Luis Fernando Barón Porras

Los sitios en Internet de las organizaciones vinculadas a las dinámicas del conflicto y de la paz en Colombia expresan una pugna por la visibilidad social, la legitimación de discursos y prácticas sociales, y la construcción de identidad. Son testimonio de la decisión política de confrontar y debatir mediados por la comunicación y el lenguaje. Son intentos por argumentar, seducir a través del juego discursivo, hacer resistencia y, al mismo tiempo, socavar y competir con los discursos de los medios de comunicación y la mediación social alcanzada por ellos.

Esas publicaciones en línea adoptan formas y reglas del lenguaje periodístico (actualidad, testimonio, conocimiento científico, síntesis) y abren espacios de pluralidad para que su mirada sobre la situación nacional sea creíble, aunque ellos y sus discursos prevalecen como protagonistas y narradores centrales.

La guerra -con su expansión y profundización- es presentada como eje dinamizador de la vida social pasada, presente y futura, y como un factor que copa todos los lugares y tiempos. La paz es vista como un ideal, un sueño sin referentes propios ni definiciones, un correlato opuesto a la guerra. El discurso de la guerra crea víctimas y victimarios e identifica hechos injustos que comprometen la dignidad de sus agentes.

Como víctimas justifican o motivan su participación o su aislamiento en la guerra y atribuyen a los victimarios el rótulo de únicos responsables de las afrentas. Al lado de las víctimas, emergen mártires, salvadores o Mesías llamados a responder las afrentas y a construir un nuevo orden social. El discurso dramático sobre la guerra muestra la historia sin finales, ni cierres, pero mantiene un sino trágico permanente en el tiempo y en todos los ámbitos de la vida social.

La construcción de identidad está fundada en la comparación con los otros actores, en su señalamiento y en su descalificación. Al mismo tiempo, se construyen discursos sobre paz, derechos humanos, democracia y libertad que sirven para: i) certificar lo propio y desacreditar lo ajeno, ii) construir una imagen legítima en la guerra y en la paz; iii) perfilarse como narrador del conflicto; iv) comunicarse con la sociedad y generarle confianza; v) justificar sus acciones políticas y militares, y vi) propiciar la toma de posición frente al conflicto, es decir, buscar apoyo social.

Sin embargo, la comunicación mediada por la Internet produce desencuentros que profundizan el conflicto porque, en sus lecturas, los actores de la sociedad: i) subrayan la

³⁵ Publicado en: PUND: El conflicto, callejón sin salida, *op. cit.*

ilegitimidad de los que los emiten; ii) los perciben como incapaces de proponer y convocar alternativas de transformación presente y futura de la sociedad; iii) confirman su imposibilidad o su decisión política por construir narraciones sociales diferentes; y iv) reafirman los espacios cotidianos como lugares de recreación de sus narraciones y de resistencia frente al monopolio de los discursos.

Ese tipo de comunicación parece incrementar en cada actor sensaciones de impotencia, desesperanza y de progresivo aislamiento nacional e internacional. Al tiempo, parecen reafirmar la decisión de construir paz de manera autónoma en los ámbitos íntimos y cercanos, delegando en otros la resolución de la guerra y de la paz, en ámbitos macrosociales.

<p><i>Marque con una equis (x) sobre la viñeta correspondiente la opción que considere más coherente con cada enunciado:</i></p>
<p>21. El error de construcción en la frase: “socavar y competir con los discursos de los medios de comunicación y la mediación social alcanzada por ellos” puede resolverse de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socavar los discursos de los medios de comunicación, competir con ellos y con la mediación social que alcanzan. • Socavar los discursos de los medios de comunicación y competir por la mediación social que ellos alcanzan. • Socavar los discursos de los medios, competir con éstos y con su impacto social. • Competir con los discursos de los medios de comunicación y socavarlos tanto como a su alcance social.
<p>22. En el segundo párrafo, la expresión “aunque ellos y sus discursos prevalecen como protagonistas y narradores centrales”, el referente de “ellos” es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las publicaciones en línea • Los sitios en Internet (del primer párrafo) • Espacios de pluralidad • Formas y reglas del lenguaje periodístico
<p>23. Según el documento, en el párrafo quinto, la identidad se construye sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • imagen propia opuesta a la alteridad. • una alteridad estigmatizada. • una alteridad no necesariamente estigmatizada. • una alteridad idealizada.
<p>24. El documento tiene, frente a la información sobre la guerra mediada por Internet, una postura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crítica. • Ampliamente tolerante. • Acrítica. • Definitivamente aprobatoria.
<p>25. En el tercer párrafo, cuando se habla de “el discurso de la guerra”, se hace referencia a :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los testimonios de los políticos para argumentar sus decisiones. • Las publicaciones periódicas que presentan a la guerra como eje que dinamiza la vida social en todos los tiempos. • La difusión que hacen las herramientas mediáticas actuales de la paz como un correlato opuesto a la guerra. • El juego discursivo que identifica hechos y sus consecuencias dentro de la dinámica del

conflicto y de la paz.

26. En el penúltimo párrafo, el sentido de “narraciones” es:

- Construcción de un relato de ficción
- Acciones no verificables
- Relato de acciones cuya fuente no es certera
- Construcción de relatos que no coinciden entre los diversos discursos.

27. **ORIENTACIONES:** *leídos los textos, proceda a la construcción de su síntesis, de unas 380 palabras. Recuerde que no debe transcribir frases, oraciones o pasajes de los documentos en estudio.*

28. **ORIENTACIONES:** *ahora, pase a construir un texto en el cual presente sus propios planteamientos acerca de la problemática común a los tres escritos analizados.*

1.4.1 Capacidad interpretativa

Podemos entender la capacidad interpretativa como la apropiación que el estudiante hace de los contenidos en los textos leídos. Esto quiere decir, que los entiende en su sentido literal: sabe dar cuenta de qué es lo que lee, lo que dice el texto explicándolo con sus propias palabras o respondiendo preguntas sobre su sentido a nivel semántico. Este procedimiento es lo que el estudiante demuestra cuando responde a las preguntas de selección múltiple que se encuentran al final de cada lectura; lo que quiere decir, que es un proceso de interpretación poder comprender lo que dice un texto o ese texto hacia otros textos. Esto tiene que ver con la elaboración de la síntesis, que es ya un proceso intertextual que comprende la interpretación global de los textos, todos en una sola forma de comprenderlos, en un solo conjunto de proposiciones que explican su sentido y argumentan sobre él. Pero esa síntesis es imposible de lograr sin la comprensión de estos textos por separado, es decir cada uno en su literalidad.

Ahora bien, en lo que respecta al análisis del trabajo realizado por los estudiantes frente a las preguntas de selección múltiple que abordan los criterios señalados (1 al 4), se puede decir que una leve mayoría ha logrado la comprensión del texto en cuanto ésta obedece al nivel de literalidad y de dar cuenta de lo que se lee. Del mismo modo, es en el segundo criterio en el que

doce estudiantes repuntan al haber logrado cumplir con los requisitos, en este ítem se habla de comprender los objetivos que se propone el texto, esto quiere decir que el estudiante no tanto maneja toda la información, sino que reconoce directamente la intención comunicativa del escrito. En este sentido, varios estudiantes logran demostrar que llegan a ese nivel. No obstante, el resto se mantienen en un nivel inferior. El lograrlo medianamente o no lograrlo, constituye tener truncado el camino para leer entre líneas o ir más allá de la información que el texto contiene y ser propositivo frente a su problemática planteada.

La mayor dificultad se encontró en el criterio número uno, en la conexión de los elementos isotópicos del texto. Existe una gran dificultad cuando se tienen que conectar aquellos elementos comunes que construyen el texto, que le dan su sentido. Al analizar la lectura realizada por los estudiantes es evidente que la construcción que se realiza en torno a entender el texto es a veces fragmentada, otrora realizada a partir solamente de un elemento, el cual no aparece conectado con un conjunto de ideas que le dan un sentido. Si bien es cierto que en las preguntas en las que se cuestionan aspectos formales como la estructura del texto y su tipología los resultados no son desalentadores, otras son las perspectivas cuando se pregunta por el contenido mismo. Esto no quiere decir que el nivel de interpretación sea bajo. Por el contrario, si de lo que se trata es de una prueba aplicada para preuniversitarios o estudiantes admitidos a una universidad y la están respondiendo estudiantes de décimo grado, me atrevería a decir que el nivel es algo alto, pese a que no todos cruzan el umbral del ML.

Por otra parte, y quizá se deba a la ayuda del instructivo sobre cómo elaborar una síntesis, los estudiantes lograron un nivel aceptable en lo que a sintetizar el contenido del texto se refiere. Posteriormente a la presentación de la prueba, ellos mismos manifestaron que nunca habían realizado un ejercicio de ese talante, así como reconocen que les costó cierto esfuerzo. La capacidad de resumir (Que no es lo mismo que sintetizar) puede ser importante para niveles anteriores en la educación secundaria, inclusive preparatorios para la realización de una síntesis. Pero éste último proceso tiene como presupuestos una capacidad de comprensión textual mínima. Especialmente de los objetivos planteados por los estudiantes que, como ya se expresó, fue el ítem de pregunta mejor respondido en este criterio. Sin embargo, asalta la duda sobre por qué un problema de conexión de ideas y de contenidos y de interpretación de los elementos del texto, que lo constituyen desde el punto de vista semántico y sintáctico, no se vio reflejado en la producción de síntesis o quizá si estuvo presente, pero logró sobresalir la capacidad de comprensión de los estudiantes frente al problema que los tres textos planteaban.

Así, en el primer texto hubo dificultades para responder las preguntas 2, 4, 6 y 7 cuyo fin era analizar estas habilidades, cosa que también sucedió con el texto dos en las preguntas 11, 13 y 14, que también cumplían la misma finalidad, también con el tercer texto, las preguntas 22, 23 y 25 de intencionalidad similar. El ejercicio de síntesis realizado por los estudiantes, fue definido por el instructivo de la prueba del profesor Rosales como *“una actividad intelectual y con intención comunicativa que consiste en reorganizar y articular, de manera coherente, los elementos esenciales de varios objetos o documentos analizados en uno nuevo”*. (...) Lo que quiere decir que esa creación nueva es producto de una interpretación en la que el estudiante, al escribir el texto, ya tiene una comprensión apropiada del mismo. Un ejemplo de lo que se considera la mejor producción de una síntesis entre las presentadas, puede ser el siguiente:

COLOMBIA EN SU SUEÑO POR ALCANZAR LA PAZ

*“En la historia se han evidenciado grandes guerras donde la victoria es destruir al enemigo en su propio espacio, estos actos atroces que se macifican por los medios son los que luego nos lleban a la paz, pues hay quienes afirman que la paz solo se obtiene despues de una gran guerra digamos que es por la famosa frase “despues de la oscuridad viene la luz”, y todo esto no es suficiente porque no debemos conformarnos con destruir a los otros para que yo pueda tener paz y a partir de lo anterior sera que en esta era globalizada ¿Existira la paz global? Paz global eso es algo imposible, pero el ser humano a pesar que desde el primer primate tubo algún conflicto (guerra) para sobrevivir no puede vivir en constante guerra debe haber un equilibrio es por esto que cabe pensar que si no es posible la paz global por lo menos preocuparnos por hacer gestos de paz que generen situaciones pacificas y solo despues de saber todo esto ¿Que pasara con el conflicto armado Colombiano? Pues si solo despues de perder todas las esperanzas al saber que no existe totalmente la paz tendríamos que recobrarlas pues despues de la guerra viene la paz pero tambien habria que plantearse la necesidad de países aliados como en las guerras mundiales pues este conflicto esta tan avanzado que Colombia sola no podria y como ya se sabe Colombia en este momento cuenta con la ayuda de la super potencia USA, como es posible que esta super potencia que quiere la “paz” de Colombia este declarando la guerra en otros lados pero como a cada uno solo le importa lo de cada uno y tal vez por eso es que estamos como estamos no se hara enfasis en USA ni el mundo sino en lo que realmente necesita y espera Colombia de su aliado para superar este conflicto: *Fortalecer y resolver el conflicto evitando al máximo lo militar * Ayuda economica para el progreso y desarrollo del país * Debilitar el enemigo cortando el flujo de dinero ilícito. Pero para que esto suceda Colombia debe poseer una integración regional y buenas relaciones con su aliado y si se puede pedirle más a Colombia seria que formara instituciones mundiales, cabe pensar en otra posibilidad y es ahí donde entran los medios de comunicación en especial el internet, pues estos incrementan la credibilidad en algo*

pero de la misma forma debaten y critican a cierto bando muchas veces por no decir siempre para debilitarlo y es por eso que si los medios intervienen no deben debilitar a Colombia ante el mundo sino exaltar sus cosas buenas y si se debe hacer algo más sería proporcionar situaciones pacíficas que nos ayuden a alcanzar por lo menos esa tan anhelada paz". (E19. P27. C1)³⁶

Aunque la mejor evaluación fue la del E18, pues tuvo todos los criterios como logrados. La de esta estudiante que no lo logró todo tiene mejor contenido en cuanto a la pregunta número 27 se refiere. A pesar de los errores gramaticales y de ortografía, su buena redacción le ayuda a reflejar que retomó lo esencial de cada texto, comprendió sus componentes, los combinó articulando los elementos comunes, lo que le permitió crear una síntesis excelente, que fue la mejor del proceso, sin caídas en opiniones, con la objetividad en el trato a ese contenido y sin otro objetivo más que la adecuada interpretación. Aunque le fue muy difícil conectar los elementos isotópicos, su comprensión del sentido global del texto fue lo que le permitió salir airoso en este ítem. Con el ejemplo de estudiantes como ésta, así como el número 18, 20, 15, 14, entre otros; se pudo determinar que el curso estaba bien preparado en cuanto a los elementos de comprensión lectora en la categoría interpretativa y el nivel de competencia literal. También queda demostrado que los elementos de gramática si bien son necesarios, no son la base de la construcción del pensamiento, son válidos en tanto armonizan y universalizan el sentido de los textos para ser entendidos por comunidades lo más amplias posibles. En el caso de esta estudiante y, pese a los errores que no le permitieron superar o lograr los criterios relacionados con los elementos formales de la lengua, pesa más el que haya producido su síntesis a partir de unos textos comprendidos y pensados.

Ahora bien, cabe preguntarse: ¿se esperaba acaso que los estudiantes no alcanzaran niveles de aceptable en el primer criterio cuando aparecía otro diagnóstico? Quizá se esperaba algo peor, pero los estudiantes demostraron una habilidad básica de lectura e interpretación textual de buen nivel, si esto se logró en la clase conmigo o viene de maestros anteriores no es algo que se pueda demostrar así. Lo que si es cierto, y se presentó así en el trabajo de Anteproyecto, es que los estudiantes ya obtenían buenos resultados antes de esta instancia investigativa, lo que sucedía es que como maestro intentaba basar mis criterios de evaluación en elementos de criticidad sin ir por pasos hasta que los estudiantes desarrollaran la habilidad. No obstante, la anterior estudiante demostró que ya un paso estaba dado, y es que logra articular o decir con sus palabras algo que lee en el mundo. En pocas palabras no comprendió

³⁶ E = Estudiante, el número que sigue es el código. P = Pregunta, que será seguida de un número que le corresponde en el orden. C = Criterio establecido, el número que sigue es el asignado de 1 a 10.

tres textos por separado, sino una problemática común descrita, explicada o argumentada en tres textos.

Por otra parte, podríamos mostrar el que sería uno de los ejemplos, dentro de los estudiantes que no lograron hacer la síntesis, de faltar al logro o que se pedía por medio de ese criterio. Su texto es el siguiente:

“La Paz: ¿Qué tan cerca estamos?

Prácticamente lo que se quiere expresar es que tan cerca estamos de la paz, pero deberíamos primero pensar si ahí paz. La paz se debe a la guerra, después de guerra viene paz. Esta paz siempre se busca, es muy importante. Pero que se necesita para alcanzar la paz? Será acuerdos internacionales lo que se necesita? Será incentivar a las personas? La paz se debe tener en cuenta para todo, y para alcanzarla cada persona debe buscarla en su interior. En los textos anteriores se plantea la paz y todos sus alcances, la política tiene mucho que ver con la paz. Porque para la paz se requiere mediación y esta mediación solo la pueden hacer los dirigentes políticos de cada país. Para la paz se necesita motivar a la gente, por cualquier medio que sea. Sino se les hace creer a las personas una cosa, como se espera que la cumplan.

En conclusión, para hallar la paz se necesita de la unión de factores ya sean comunitarios como que uno sea el que los cumpla”. (E4. P27. C1)

En el caso anterior ocurrió algo extraño, lo que lo hizo singular fue que cuando un estudiante resume los textos, estos pueden ser tomados como faltos de habilidades para lograr el proceso de síntesis. Sin embargo este estudiante no sólo no resumió, sino que hizo una síntesis basado en una información que no existía en los tres textos. Ni siquiera evidenció un ejercicio de comprensión lectora, no conectó los aspectos comunes del contenido, etc. Sobre este mismo estudiante se puede decir, en cuanto a la prueba, que no logró sino el criterio número cuatro de este eje, que indaga sobre el objetivo que tiene el texto leído. Además, en la mayoría de los casos de preguntas no responde acertadamente, por lo cual demostró problemas de orden semántico y sintáctico. En cuanto al presente texto, presentó problemas de redacción y normatividad de la lengua, pero lo que más preocupa es que su proceso interpretativo se vio truncado. Varias preguntas fueron las que surgieron de la realidad presentada por el estudiante en la prueba: ¿Hizo una lectura conciente del texto? ¿Tuvo problemas serios de comprensión lectora? ¿No hizo el trabajo con empeño? Ya en la propuesta se trató de hacer un trabajo personalizado con él. Cabe resaltar que es un estudiante con características especiales, pues llegó a la institución proveniente de los Estados Unidos y con un proceso bilingüe que le ha dificultado el acople. Pese a que en este momento ya era su tercer año en Colombia, la

dificultad fue persistente en toda la prueba. No obstante, se decidió que el estudiante no saliera del proceso investigativo, por cuanto el desarrollo del pensamiento crítico en la persona va mucho más allá de la comunicabilidad o el idioma en el que se hable. No tiene nada que ver con esto el pensar críticamente, sino con el entender algo a profundidad, razonar, argumentar, etc.

Resumiendo los resultados de este proceso, lo más relevante fue que se contó con un buen punto de partida en cuanto al proceso de interpretación textual se refiere. Los estudiantes demostraron mucho más en estos niveles de lo que se podría haber inferido a partir de las anteriores técnicas de recolección de datos, especialmente del cuestionario.

Es evidente la capacidad de los estudiantes para llegar a la identificación de un problema. No obstante, esa identificación puede tener unos niveles de complejidad al ser entendida, que son los que permiten posteriormente un análisis más profundo en términos de síntesis. Por ejemplo, puede comprenderse que la problemática abordada es el conflicto. Quizá la gran mayoría respondió a ello de forma categórica. El hecho de que los estudiantes identifiquen el tema, no supone la comprensión del problema en forma textual, ínter y extratextual. Por ello es que la gran mayoría se debatió entre el logrado (L) y medianamente logrado. (ML) La interpretación alcanzada por 14 estudiantes sólo fue profundizada por 9 de ellos. El criterio define el logro a partir de la mayor profundidad interpretativa. Esto quiere decir que un estudiante que solo responde en términos temáticos, es quien afirma que el problema es el conflicto y solo presenta la diferencia en cada uno de los textos, que uno lo aborda desde el plano económico, otro desde los medios de comunicación y el otro en el plano político. En cambio el estudiante que es profundo explica en qué radica ese conflicto, cuáles son sus causas, sus consecuencias según los textos leídos. Lo que en últimas haría, sería evaluar los puntos que se anidan acerca de ese conflicto, los elementos comunes. Todo ello con sus palabras, con una forma autónoma y veraz, como lo implica dar razón de un conocimiento adquirido y apropiado por determinado sujeto. Lo anterior no desmiente el buen nivel de interpretación literal del curso, lo que se pretende es resaltar que en el punto de partida para un previo nivel de criticidad como el que evalúa la prueba, solo llegó a ser desplegado por 9 de ellos. Lo cuantitativo es, en este caso, un referente que se traduce a las cualidades que cada estudiante tuvo en la prueba en sí. Del mismo modo, como lo explica la tabla de la prueba, si se tuviera que dar un resultado categórico, es el Aceptable y no el Bueno lo que podríamos afirmar del grupo investigado a este respecto. Con ello, el imaginario al momento de calificar este instrumento conllevó a afirmar que el grupo, pese a su nivel de comprensión que no era un mal punto de partida, no tenía los presupuestos categóricos básicos para alcanzar una capacidad de pensamiento crítico óptima. De todos modos, la expectativa

ante los resultados en cuanto a niveles de criticidad aumentaba, no sin la sospecha sobre el porqué los estudiantes si tenían un buen proceso de interpretación textual en el Nivel A que definen los lineamientos curriculares de Lengua Castellana³⁷, y éste no era evidente siempre en la clase. También respecto a la mediación pedagógica del maestro se tendría que analizar por qué los métodos no eran conducentes para alcanzar esos niveles. Estaba, entonces, ante una inminente duda sobre el proceso como tal ¿Tienen los estudiantes niveles de criticidad que han desarrollado y que los medios de evaluación aplicados en la clase no detectaron, pero si la prueba diagnóstica? ¿Existe la posibilidad de que hayan elementos (Así sean pocos, nacientes o aunque defectuosos existentes) de criticidad y que sean la actividad docente o el sistema educativo quienes no encuentren la manera de descubrirlos? Para resolver tales cuestiones está la segunda parte que tiene un análisis interesante sobre aquello que se pudo obtener con respecto a la capacidad de pensamiento crítico del estudiante. Esta parte del análisis es la más profunda, por cuanto explica tanto lo que hay en material real de este sistema del pensar, como aquellas causas de que así sea lo encontrado en los educandos. Del mismo modo ha de proveer propuestas y respuestas para el trabajo, en tanto tiene que ver con la elaboración de la propuesta.

1.4.2. Interpretación y producción crítica intertextual

Aunque los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana no rigen como ley para los casos de planificación de las clases, ni para los procesos valorativos y/o evaluativos de los estudiantes, si reconocen en su llamado Nivel C del pensamiento frente a los procesos de interpretación y producción de toda clase de textos las categorías de lo crítico, propositivo, creativo, intertextual y extratextual. Dichos denominativos hacen referencia a la forma como los lineamientos definen los modos de comprender y crear textos a partir de esas comprensiones en los estudiantes. Por lo tanto, se puede entender que este nivel de criticidad que evalúa los criterios del estudiante en tanto saber dar razón de aquello que se conoce es definido por las políticas del Ministerio de Educación Nacional como la capacidad de interpretar el sentido global de un texto, lo que permitirá llevarlo a una interpretación de relación entre un texto base y otros de cercanos elementos connotativos. Del mismo modo, a nivel lingüístico, se trata del reconocimiento de todas sus estructuras y procesos tanto cognitivos como meta cognitivos, el uso de un lenguaje articulado (sea oral o escrito), y la comprensión del sentido y los significados del texto tanto sintáctica como semántica y pragmáticamente. El desarrollo de este nivel, está

³⁷ Cf. MEN *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá. Serie lineamientos curriculares. 2002.

ligado a otros dos que le anteceden, lo cuales buscan: el uno la capacidad literal que ya fue explicada para interpretar los resultados de los primeros cuatro criterios y el segundo la capacidad de reconocer un elemento global en el texto y poder argumentar por qué el texto dice lo que dice basándose en el sentido que lo configura como estructura y orden. (Coherencia y cohesión) El desarrollo cumbre y final del Nivel C obedece a pensar esos contenidos y relacionarlos con otros, de tal modo que ello permita interpretaciones nuevas y bien fundadas, análisis con base en comprensiones y argumentos, reflexión de la información, generación de nuevos conocimientos a partir de los datos, toma de postura frente a posiciones ya entendidas, así como la capacidad de proponer múltiples alternativas de interpretación de un suceso (Texto), más en la búsqueda de lo plural que de la verdad. Por ello, este nivel se liga a los otros dos en tanto éstos le anteceden como posibilidad de su desarrollo³⁸.

En cuanto a la prueba, haberla escogido para analizar los elementos de Nivel C en los estudiantes, se hizo porque articulaba y combinaba las exigencias del MEN con las necesidades de indagación del presente trabajo de investigación. Lo que quiere decir, que la prueba tuvo en cuenta unos parámetros de base de los lineamientos y aquellos propios del desarrollo por parte del profesor Rosales (Su autor), que sustentan el porqué de ésta como un instrumento que permite evaluar la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes.

Según los Lineamientos curriculares (Y También la prueba), los textos se construyen a partir de necesidades, en este caso las pedidas por el instrumento en cuanto a interpretación, síntesis y reflexión de la problemática. Por estas razones, es necesario dejar claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto como el que se les pidió en el punto 28 de la evaluación a los estudiantes, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos. En este sentido, estamos entendiendo el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Para la comprensión, el análisis y la producción de este tipo de textos (El que debían desarrollar los investigados), consideramos que se podían pensar tres tipos de procesos:

En primera instancia, los procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras, lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y

³⁸ Cf. Ídem. Pág. 33 – 36.

cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo, en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje “tiempo”). En el texto argumentativo, el propio de esta prueba, prima cierto tipo de conectores causales. Es claro que en el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, básicamente, las competencias gramatical, semántica y textual. Aunque lo lingüístico se analiza en un tercer aparte de este proceso, posterior al presente ítem, es necesario entender estos aspectos para que haya claridad en entender, como evaluador, la forma como se expresa por escrito el pensamiento del educando. Por ello, es muy difícil hacer una digresión entre los criterios 5, 6 y 7 y los tres últimos, que corresponden al desarrollo de la competencia meramente lingüística.

Luego están unos procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.

En cuanto a los procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos. La comprensión textual se basa en la comprensión contextual. Los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir de qué el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto. Es evidente que en el trabajo sobre este nivel se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática.

Sólo así, articulados los tres procesos se pudo evaluar si se daba lo que se buscaba: que el estudiante analizara y reflexionara en torno a la problemática del conflicto planteada en las tesis expuestas por los autores de los tres textos. Según estas condiciones el análisis se ordena y categoriza de la siguiente forma:

1.4.2.1. Problemas en la reconstrucción del sentido semántico del texto

Este aparte del análisis obedece a todos los criterios del presente ítem, no obstante se centra en el número cinco, debido a que evalúa la capacidad interpretativa frente a términos dentro de un texto. Para el caso del enunciado evaluador, afirma que son términos ambiguos o desconocidos en un texto. Es necesario entender que la ambigüedad y el desconocimiento del significado de una palabra o una expresión dependen directamente de la capacidad de cada estudiante para realizar dicho ejercicio. Por ello, será a partir de la comprensión demostrada en la elaboración de su hipótesis interpretativa y en el desarrollo reflexivo del texto que cada uno construyó, que se puede analizar qué tanto entendió cada uno en cuanto a la semántica como punto de partida para lo que yo llamaría su producción interpretativa.

Con todo, los resultados analizados muestran a un grupo de estudiantes homogeneizados frente a sus resultados individuales. Esto quiere decir que, por ejemplo, hubo un gran número de estudiantes que lograron los tres criterios, otros quienes solamente obtuvieron un Medianamente Logrado en todos y otros que no lograron ninguno. Del mismo modo, otro pequeño grupo de estudiantes puede entenderse entre el No Logrado y el Medianamente logrado, lo cual demuestra que no lograron desarrollar ninguno de los criterios, ellos son la mayoría del grupo, pues el indicador que más fue logrado por la mayor cantidad de estudiantes fue el número 7, que fue alcanzado por 7 estudiantes.

Ahora bien, la referencia a las cantidades no tiene ningún fin analítico, lo que importa es reconocer quiénes son los alumnos que están en ese nivel y cómo se han comportado en la prueba y con respecto a los demás instrumentos aplicados en esta etapa diagnóstica. En el caso de los investigados E18, E11, E12 Y E13³⁹ quienes fueron los únicos en lograr adecuadamente los tres criterios de evaluación, podemos decir que ya algunos de ellos empezaban a demostrar ciertas cualidades. Por ejemplo, el número 18 ya había respondido en las preguntas del cuestionario valorando la clase como aquella donde considera que se le enseña a pensar y a la que le reconoce una relación directa con la vida en cuanto al desarrollo del sentido y el proyecto de la misma. (Véase Página 22) Los demás estudiantes, especialmente el 12, han demostrado resultados regulares en las demás instancias de la clase,

³⁹ E = Estudiantes. Seguidos de su respectivo número asignado como código para todos los instrumentos de recolección de datos aplicados.

es decir, en los procesos de evaluación. A excepción del 12 y el 18, los códigos 11 y 13 no tenían una regularidad de buenos resultados y sorprende su logro en esta evaluación.

Tanto en el sentido que dieron al texto, la interpretación de la problemática, la forma como construyeron su propia tesis al respecto y el orden sintáctico y gramatical que consiguieron en la producción de su escrito, se puede decir que los educandos, en general, produjeron trabajos de muy buena calidad, de modo que el proceso con ellos podría replicarse a todo el salón, razón por la cual se decidió incluirlos posteriormente en la propuesta como una especie de informantes claves dentro del proceso. Es decir, quienes pueden considerarse con una ventaja a través de la cual podrían ayudar a sus otros 16 compañeros.

En cuanto al resto del salón, temo que las incógnitas sobre si era la clase la que no estaba generando los espacios de crítica y que era posible que los estudiantes tuvieran una capacidad de pensamiento crítico no abordada adecuadamente por el maestro, comienzan a despejarse. Lo que si es cierto es que la clase como ha estado concebida por mí durante este tiempo no ha estado preparándolos en esas competencias, el logro de estos estudiantes puede deberse a su autodidaxia y capacidad para vislumbrar más allá de lo que simplemente se habla en clase. Esto lo demuestran tanto los cuestionarios como las observaciones. Lo anterior solo puede tomarse como una simple explicación sobre el particular. No obstante, sigue siendo muy bueno el hecho de que sean ya cuatro los estudiantes preparados. Los otros se debatieron entre el Medianamente Logrado y el No Logrado. Ello tiene unas implicaciones y explicaciones susceptibles de ser analizadas. Por un lado, el hecho de que existe un gran grupo con problemas de interpretación semántica que corresponde al nivel literal. Si bien varios de ellos lograron realizar un buen proceso de síntesis (Lo que corresponde al anterior ítem de análisis), porque comprendieron las generalidades del texto, tales como su estructura, tipología textual, tema, ideas que defienden los autores, cuando les corresponde hilar más fino y con el objetivo de tomar una postura, o llegaron fue a repetir lo que decía el autor de cada texto o terminaron combinando la postura con elementos solamente conducentes a un híbrido de las diferentes tesis, lo que no les permitió elaborar una propia e incurrieron en incluir elementos conceptuales producto de sus propios inventos y de su noción del conflicto muy amañada y poco argumentada. A ese respecto el ítem era muy claro: lo que había que hacer era escribir un texto en el cual se presentaran los propios planteamientos del educando acerca de la problemática común a los tres escritos analizados. Cuando se refiere a los tres textos, y esto se les explicó a ellos el día de la prueba, los debía tomar como punto de partida para poder hacer

el análisis. Era evidente que lo que se esperaba era que citaran los textos ya leídos o hicieran cualquier tipo de referencia mínima a ellos. El no haber hecho un comparativo en la medida en que podían elaborar argumentos para plantear una antítesis o crear una nueva visión reflexiva sobre el problema tratado, permitió que varios de los textos analizados se llenaran de sesgos. Lo cual produjo como resultado textos un poco confusos con problemas de coherencia y cohesión.

Como se ha visto, el no entender los términos más particulares o no superar la ambigüedad de los mismos lleva a generar confusiones. Durante el desarrollo de la prueba consigné en mi diario de seguimiento a la propuesta muchas intervenciones que pedían el significado de palabras. Sin ningún problema uno como docente podía decirles los significados. De hecho lo hice, pero cuando el significado de una palabra es de una clasificación polisémica y si según el contexto lo que tiene en ese texto es otro significado, le cambia los parámetros de interpretación al evaluado.

Otros casos muy poco comunes que se cuentan, muestran algunos trabajos en los que no aparece la síntesis del estudiante, es decir, que si no hizo la síntesis no tendría requisitos suficientes para la escritura del texto crítico posterior, lo cual evidentemente no pudo realizar óptimamente. Del mismo modo, el proceso avanzó hasta esta instancia sin ningún problema por la estandarización del resultado. El proceso de síntesis, que no se vio truncado, parte de descubrir e interpretar analíticamente los diferentes elementos que componen la macroestructura de un texto. Esto quiere decir que se hace de abajo hacia arriba, iniciando con comprender las palabras, después las frases, luego las oraciones completas, y de ahí en adelante las proposiciones que se forman hasta delimitar la tesis que se plantea frente a un problema o discusión. La síntesis es el punto de partida para una muy buena elaboración de un texto. Ese presupuesto inicial ya lo tenían varios de los integrantes del grupo, pero la consecución de la construcción de un texto crítico y reflexivo, no fue posible, por cuanto al respecto de lo creado por los estudiantes se mantuvo la misma literalidad con la que se manejó la síntesis. Para el caso de esta última si era necesario este tipo de comprensión lectora, pero no para el desarrollo de esferas más creativas dentro del pensamiento estudiantil.

En el grupo no se comprende a cabalidad el hecho de no estar listos para lanzarse a una interpretación que rompa con los cánones establecidos. Así como se hicieron conexiones isotópicas en el pasado ítem, no se lograron muchas hipótesis interpretativas sobre términos

ambiguos y desconocidos. Todo ello producto de la literalidad con la que se entienden los textos por parte del grupo. Tampoco, y eso por ende, no hubo creaciones conceptuales que, desde cualquier punto de vista, desarrollaran una postura discursiva en torno al contenido de los textos leídos, lo que daría lugar a otro texto nuevo y reflexivo, que es sobre el cual analizo mi proyecto. De todas formas, en cuanto al quinto criterio, la propuesta tendrá que articular una comprensión lectora basada en las particularidades y las generalidades de los textos y sus contextos, con miras a una mejor producción textual, que es la forma de apreciar la capacidad de pensamiento desarrollada por mí y mis estudiantes.

1.4.2.2. La falta de criticidad como punto de partida para el diseño de la propuesta

El análisis de los textos se basó en los criterios propios de la prueba, así como en las sugerencias del MEN sobre el análisis de la comprensión de lectura. Pero también se soportó sobre algunos elementos de la teoría del Análisis Crítico del Discurso (ACD) propuestas por Van Dijk. Para este autor, quien será fundamental en el desarrollo de la propuesta, el ACD se logra en la medida en que se olvida que éste es un método que pertenece a una escuela o enfoque. El análisis ideológico del lenguaje y del discurso es una postura crítica ejercida ampliamente, y que supone que es posible poner "al descubierto" la ideología de hablantes y escritores a través de una lectura minuciosa, mediante la comprensión o un análisis sistemático, siempre y cuando los usuarios expresen explícita o inadvertidamente sus ideologías por medio del lenguaje u otros modos de comunicación. A pesar de la generalización de estos supuestos y prácticas, no se ha explicitado suficientemente la teoría que relaciona al discurso con estas ideologías "subyacentes". De hecho, en los estudios del discurso, así como en la psicología social y cognitiva o en las ciencias sociales, no se sabe gran cosa acerca de cómo exactamente se desarrollan las ideologías a través del discurso, y de qué modo controlan o influyen a los textos y al habla. En su obra el autor explica de qué modo puede darse lo que sería una insustancial forma de su ACD, con lo cual guarda coherencia su postura de no "venderlo" como un método de "verdad", sino como una ayuda en los procesos de interpretación de textos, especialmente argumentativos.⁴⁰ Resumiré entonces algunos supuestos teóricos desarrollados para evaluar la prueba, especialmente sobre el criterio número seis e indirectamente sobre el siete, que parten de las concepciones de análisis de textos de Van Dijk y varios de sus discípulos (Woodak y Meyer), sobre el discurso y la ideología. Solamente los esbozaré a

⁴⁰ Cf. VAN DIJK, Teun. A. *La ciencia del texto. Un trabajo interdisciplinario*. Madrid. Paidós – Ibérica. 1997. Páginas 84 – 107.

medida que vaya explicando los errores en que incurrieron los estudiantes, las problemáticas frente a sus habilidades y el desarrollo de esos procesos, así como su optimización. Por lo cual, no me detendré a explicarlos; ello será asunto del segundo capítulo, en el que el análisis hasta ahora realizado se verá relacionado con todos los fundamentos teóricos tanto de la investigación en sí como de la propuesta.

1.4.3 Análisis de la capacidad interpretativa crítica en la producción de textos reflexivos y argumentativos con sentido crítico – intertextual y propositivo

Casi se podría decir que al utilizar los vocablos crítico, intertextual y propositivo se hace referencia a una misma cosa. Pues según los pilares teóricos de la presente labor, la criticidad alberga en sí una lectura entre líneas de la realidad y el conocimiento, en tanto al comprenderlos profundamente, se avance para ofrecer alternativas que, a modo de tesis que han de argumentarse, proponen salidas a problemáticas. Desarrollar estas habilidades ayuda a la superación de las capacidades intelectuales de los estudiantes. Razón de sobra para diagnosticar lo encontrado en la prueba como la base de la elaboración de la propuesta pedagógica objeto de esta investigación.

En cuanto al texto que produjeron los estudiantes en el punto 28 de la prueba diagnóstica de competencias en lectura y escritura, podemos decir que es el eje central de este análisis. Por lo tanto, todo lo que se planteará como resultados, explica el estado de pensamiento de los educandos y permite vislumbrar el horizonte de lo que sería una nueva clase, que para ese entonces ya se asomaba. Del mismo modo, el análisis surge a partir de tener en cuenta las capacidades intelectuales de cada uno de los jóvenes, así como que los resultados se hagan de modo generalizado.

Tres problemas fundamentales se presentaron en cuanto a las capacidades de los estudiantes que presentaron la prueba: el primero de ellos consistió en las afirmaciones que se hicieron sin argumentos. El segundo estuvo relacionado con la falta de un hilo conductor en sus textos y el tercero fue la ausencia de criterios propios para fundamentar opiniones que se quedaron sesgadas. Para ser ordenado, me permito comenzar con el primero. Estamos hablando concretamente del criterio número seis. Solamente 7 estudiantes lograron este criterio, de los otros 13, 8 se quedaron en el Medianamente Logrado y 5 no alcanzaron ni el nivel mínimo. Cuando se hace referencia a construir argumentos a partir de la intencionalidad discursiva, esto

significa que el estudiante realiza una apropiación de la información que le es suministrada, en este caso, de los tres textos. Cuando cada estudiante desarrolló la síntesis debió quedar muy clara la información, el problema surgió para muchos de ellos, cuando tuvieron que usar esa misma información ya no como interpretada literalmente (Como decirlo con sus propias palabras), sino para relacionarla con una postura propia que sería creación de su intuición, de su propio modo de pensar coherente con la situación analizada. Algunos estudiantes que habían logrado hacer bien su síntesis vieron truncado el éxito de continuar con esos mismos resultados, ya que se enredaron al dar una postura propia. Esto quiere decir, que al llevar lo que entendieron como problema a una solución, a un dictamen, a la búsqueda de unas causas con miras a una interpretación más profunda, no supieron devolverse a la información base para encontrar en ella elementos claves que ayudaran a sustentar el objetivo de su búsqueda. Para ilustrar mejor lo que pudo ocurrir con este problema, presento uno de los textos que sirven como ejemplo de lo sucedido, - a mi modo de ver -, a varios de los estudiantes.

“La guerra y la paz siempre han sido temas difíciles de tratar debido a las diferentes posturas que se encuentran. algunos piensan que la guerra es el camino a la paz debido a el refran que dice “ después de la adversidad habra calma” pero entonces, si se repiten las guerras tendremos paz? Mm dejemoselo a quienes piensan esto. Otros piensan que la paz no existe, postura con la cual estoy deacuerdo, que la paz como paz absoluta solo es una esperanza, el pensamiento de la paz es un impulso que ayuda a luchar en la guerra, es como ese anelo al cual todos quieren llegar que hacen que todos intenten alcanzarla y no caigan. Esos son solo dos posturas de las muchas que pueden existir, todas son validas dependiendo del punto de vista desde el cual sea visto.

La guerra y la paz siempre seran un tema debatido al cual nadie podra darle una respuesta definitiva por que siempre alguien estara en desacuerdo”. (E7. P28. C6)

El texto anterior trata de presentar una tesis seria, una postura sobre el conflicto que hubiera llegado a una opinión bien argumentada, si no hubiese sido porque este (a) estudiante dedicó su texto a volver hacia las posturas de los otros sin legitimar su pensar. Por momentos expresa estar en acuerdo o desacuerdo, lo cual nunca tiene fundamento, no hay un hilo que argumente esos marcadores de postura, que como postura en sí no son algo. Más bien, le aparece a este alumno (a) una descripción de argumentos que a él o ella le parecen muy interesantes, pero que no tiene razones ni criterios suficientes como para agrupar una postura. También es cierto que otros estudiantes podrían haber cometido otros errores, pero ninguno de esta magnitud,

pues si el estudiante no tiene forma de regresar a recopilar información no tiene punto de partida, esto es lo mismo con respecto a no poder leer la información entre líneas y quedarse estacionado sólo ante lo que el texto dice. Todo conecta con las apreciaciones que los mismos estudiantes hacían en el cuestionario o las mínimas participaciones que evidenciaran posturas en las observaciones de clase. Fue considerable que sobre este particular se realizara un trabajo serio en la propuesta. Es difícil desligarse del maestro que sabe como paradigma, lo es quizá en muchos sistemas educativos como el nuestro cuando se ha vuelto costumbre y se ha apropiado como cultura. Está bien que los estudiantes pidan que sus maestros tengan discursos en clase, que existan clases magistrales en las que también se pueden manejar estrategias de mediación pedagógica, pero no que instauren el discurso como único modo de mediación, ellos tienen que llegar a tener sus propios discursos. Hasta este momento en la evaluación, la realidad era que no lo tenían y se refleja en los textos producidos que permanecen ante ellos como espectadores. Para la muestra el trabajo en cuestión, que asume solamente los discursos y escribe el suyo como esbozo o recopilación de lo que ya leyó, como si repitiera su síntesis de modo ampliado. Casualmente, al revisar la síntesis de este (a) investigado (a) no es mucha la diferencia, inclusive la misma síntesis que si posee los elementos pedidos por la prueba y fue lograda, se encuentra de algún modo recurrente en el texto de la pregunta 28. Del mismo modo, el segundo texto es más corto que la misma síntesis, lo que permite inferir que no fue trabajado con dedicación y que no se aplicó lo que el enunciado pedía para esta instancia evaluativa.

La actitud y la aptitud de esta o este estudiante, reflejan lo que yo mismo llamaría un comportamiento cognitivo de pasividad discursiva. Lo cual se basa en que presenta discursos de otros, inclusive deja a otros que piensen el problema, lo cual vemos escribe en su texto, en el que no desarrolla las ideas más allá de las generalidades. En últimas no hay criticidad en este ejemplo de texto, por cuanto el o la estudiante presenta unas ideas que pertenecen a los tres primeros textos, las parafrasea, pero no realiza ninguna clase de trabajo con ellas.

Otro ejemplo de estos textos <<sin postura>>, como los denominaría yo, es el siguiente:

“la paz no puede ser algo universal, pero si podemos encontrar la armonia y debemos ser consientes que no hay formas de pensar igual, siempre va a haber diferencias que den pasos a conflicto y muchos factores que influyen el comportamiento y la forma de pensar de las personas. Pero en realidad, como eso se puede aplicar en colombia donde desde que empezó el conflicto las formas de pensar han cambiado, donde el problema es tan complejo como eso

se puede implementar en la guerra religiosa que hay e Israel, donde a diferencia de Colombia es algo que pesa mas, como un territorio sagrado". (E9. P28. C6)

En este caso se asevera con toda facilidad la generalización que se hace de la interpretación de los tres textos, como si fuera una forma de continuación de la síntesis ya elaborada por el o la estudiante número 9. En este sentido se aprecia que no hay ningún intento siquiera de tomar una postura o reflejar una opinión, menos aún argumentar la misma. También, es notable un intento por ir más allá del contenido del texto, que lo haga, como vemos al final no es el problema, lo que no está bien es que extrapole el conflicto que plantea a otras esferas de un modo un poco irresponsable, ya que ubica la teoría en el conflicto árabe – israelí, también lo presenta para Colombia y lo hace sin antecedentes, basado en criterios un poco confusos, lo cual determina la ausencia total de una argumentación clara sobre lo que se habla. (Escribe) Quiere decir esto, que no hay un proceso de contextualización de la problemática por parte de esta persona.

Con estos dos ejemplos es suficiente para hablar de la falta de argumentación cuando se toma una postura discursiva, cuando se plantea una idea sin forma ni sustento. Los estudiantes citados perdieron de todos modos los tres criterios de este ítem. Es lógico que una argumentación inadecuada sobre una idea propia conduzca a dañar todo el resto del proceso; quizá existe quien logre alcanzar el nivel de criticidad sin alcanzar el de la argumentación. Eso es posible en tanto lo que hace es no hacer concienzudamente uno de los trabajos asignados, sino que guarda toda su energía y capacidad para hacerlo al final, por ello el texto es uno solo y no existe otra posibilidad de interpretarlo fuera del concepto de unidad. Algunos estudiantes demostraron la competencia argumentativa más en el mismo trabajo del punto 28 que en la síntesis que debieron elaborar en el punto 27. En cuanto a las preguntas de selección múltiple, lo que buscan es hacer énfasis en la capacidad interpretativa y argumentativa, pues la capacidad crítica se valora a partir de una interpretación que se presenta de modo escrito, y ello con el fin de analizar qué tanto expresan los estudiantes por medio del lenguaje, - que es pensamiento según Vigotsky,- de eso que es su pensamiento en el sentido de lo crítico.

Resumiendo esta parte, la capacidad de argumentación de varios de los estudiantes no se hizo presente en el desarrollo de esta parte de la prueba, se reconoció que lo que era importante era explicar el contenido ya sintetizado, parafraseándolo de nuevo o agotándolo con reemplazos de palabras. Al momento de responder las preguntas sobre interpretación y conexión de los

elementos isotópicos subyacentes en el texto hubo un mayor auge de desarrollo de habilidades cognitivas, no sólo por el manejo del tipo de preguntas (Que los estudiantes tienen interiorizadas por su preparación para las pruebas del ICFES), sino porque la capacidad de una lectura literal y de dar cuenta de aquello que se lee es un componente del pensamiento y desplegado por ellos, la prueba lo ha demostrado y es en parte algo rescatable, por cuanto sirve en demasía como punto de partida para el desarrollo del ya mencionado nivel C del pensamiento.

En cuanto a la segunda problemática planteada, se puede decir que es un asunto de lógica elemental lo que les puede pasar, porque no existe una idea que articule el contenido de un discurso, o por lo menos es lo que presenta Van Dijk⁴¹. Entre los casos que se descubrieron sobre el particular, se vieron frases sueltas, elementos no conectados, quizá hasta elementos de sus textos mezclados por no pasar del borrador de texto final que escribían antes de la prueba, a la realización del definitivo. Casos como el siguiente detallan los problemas frente a esta estructura.

“En el escrito de Umberto Eco se ve como el hombre hace muchos siglos ha intentado mediar entre las comunidades la paz, ya que muchas de estas se han visto afectadas ya que la guerra se ha convertido en algo tan complejo que no logra concluirse con un situación, así sea provicional de paz.

Es por ello que con el transcurso de los años se han presentado otras prioridades que han hecho olvidar la tan anhelada paz mundial, aunque en el interior de cada comunidad existan todavía guerras pero no tan amplias como le sucede a Colombia. Luis Eduardo Garzón presenta una urgente necesidad e ayuda exterior como lo es Estados Unidos, que hoy es el día en el que le damos mas importancia a la agenda gringa que a la nuestra, problemas como la falta de recursos alimenticios, la falta de un servicio de salud, falta de vivienda a los desplazados y multiples cosas mas que en lugar de resolver los problemas internos el gobierno prefiere mostrar una cara de buenos negociantes firmando el TLC., vendiendo grandes empresas con un buen capital nacional para terminar dependiendo de diferentes paises. Estas incorfomidades causan en los colombianos según Luís Fernando Barón una pugna por la visibilidad social, la legitimación de discursos y practicas sociales y la construcción de identidad que para muchos pueden ser actos de impotencia, desesperanza”. (E5. P28. C6 – C7)

⁴¹ Cf. VAN DIJK, Teun. A. *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo XXI editores, 1989.

Al analizar este texto desde la perspectiva del criterio 6 y del 7 encontramos que desde el 6 no hay un hilo argumentativo, es del mismo grupo de ejemplos de la problemática anterior. Desde el punto de vista del 7 podemos ver que no existe una postura frente al tema. Además de la poca prolijidad que existe en el contenido, el (la) estudiante no integra las capacidades de interpretación frente al utilizarlas para tomar su propia opinión. Ni siquiera hace un ejercicio de síntesis, el cual no logró en el punto 27, pues no recogió adecuadamente el texto ni conectó la estructura de los tres que debía interpretar. Tampoco se evidenció que este trabajo escrito fuera más allá del resumen. Lo que quiere decir que este (a) estudiante aplicó para todo lo que tuvo que producir en el ejercicio su competencia interpretativa, solamente hace hasta el momento un trabajo meramente literal. En las preguntas de selección múltiple, no logró responder adecuadamente, aquellas que le suponían descubrir el sentido global del texto y argumentar sobre prioridades de ese sentido como la mejor opción de respuesta.

Desde el punto de vista de los criterios 5, 6 y 7 que evalúan el proceso crítico – argumentativo de parte de los estudiantes, hice hincapié en el los 6 y 7, pues así como el 5 responde desde la forma estructural del texto, es decir que parte de la interpretación de las lecturas para llegar a la configuración del contenido que cada estudiante escribió, en los dos siguientes se aborda y analiza el contenido mismo de los textos producidos. Para cada estudiante se dio un diagnóstico que es el que sirve como punto de partida. Así como se pueden presentar buenos ejemplos en casos como los estudiantes 3, 11, 12, 13 y 18, especialmente en los dos últimos, quienes a pesar de no desarrollar completamente todas las competencias, en términos de criticidad obtuvieron logros en todos los criterios evaluados. Esto da para reflexionar hasta qué punto el desarrollo de los niveles de pensamiento que presentan los estándares y lineamientos de Lengua Castellana son progresivos, o sea que si se desarrollan o no a escala y de manera gradual. Según la prueba esta afirmación no me es del todo precisa, por lo que se hace necesario profundizar en esa relación teórico - práctica, con la finalidad de develar la mejor manera posible de desarrollar una pedagogía crítica para los estudiantes. El último caso citado, es un ejemplo recurrente en la prueba. Para evidenciarlos, se colocará al final de este capítulo una tabla descriptiva de los resultados obtenidos por todos los estudiantes en la prueba.

No obstante a las problemáticas ya presentadas, existen también muy buenos análisis presentados por los estudiantes en los que se nota ampliamente una postura crítica, unos elementos discursivos que desmontan sesgos y que plantean opiniones bien argumentadas, además de un vocabulario amplio que evita vicios de redacción como la redundancia o las

constantes muletillas que se les aprecia a los estudiantes en sus textos. Presento a continuación como ejemplo el texto desarrollado por el estudiante número 18, que según mi manera de ver, produjo el mejor texto de esta prueba. Éste es presentado a continuación:

“Es verdad, Colombia sufre y bastante, vivimos en un país con un conflicto muy grande, que nos involucra a todos, se han planteado cantidad de alternativas para solucionarlo, pero parece inmortal. Pero, ¿Por qué? ¿Qué hace que todos estos intentos sean en vano? y mi respuesta es: porque no son legítimos, porque, la verdad, a los mismos que pelean en contra, les beneficia que no se acabe, porque el conflicto no ha sido enfrentado como se debería, con todos los más de 40 millones de colombianos que somos, porque los que verdaderamente tratan de hacer algo, se quedan solos, el pueblo y el estado los abandonan y eso se debe a los intereses de una política sucia, deshumanizada, capitalista. ¿Quién obligará al pueblo a votar por ciertos candidatos si el terrorismo deja de existir? ¿Quién ayudará a que la corrupción se dé, si los paramilitares ya no están? ¿Quién protegerá el buen nombre de los dirigentes si todo se soluciona? ¡INTERESES! ¡DINERO! Por la plata baila el perro y hasta dice “por favor”, pero la unión hace la fuerza, somos muchos millones y juntos podemos la guerra no se combate con guerra, sino con educación y cultura, bien lo dijo Piero: “estudiar era pecado, clandestino era saber, porque cuando el pueblo sabe, no lo engaña un brigadier”, entonces, ¡a educarnos! ¡a darnos cuenta que tenemos derechos! Que “somos más y cantamos más parejo, no hay por qué estar siguiendo a una bola de pendejos, que nos llevan por donde les conviene, y es nuestro sudor el que los mantiene, los mantiene comiendo pan caliente, ese pan, es el pan de nuestra gente”, darnos el poder y hacernos vale, nuestros derechos prevalecen por encima de cualquier interés. Es una guerra larga, muy larga, hay que saberla manejar y darnos cuenta de la realidad, ilustrarnos un poquito y dejar de creer lo que los medios nos muestran, siendo éstos los principales emisores de los corruptos. Por algo hay que empezar y crear pequeñas paces y puede ser difícil, pero será recompensado, muchos caerán, pero las ideas permanecerán vigentes con uno que las escuche, todo se puede y unidos venceremos”. (E18. P28. C5. - C6. – C7.)

Quizá el final del texto se presenta un poco idealista y no argumentado en su última parte, debido a las posibilidades entregadas por medio del sistema educativo, la edad, el grado décimo en el que estaban en ese entonces, entre otras causas que son tenidas en cuenta como flexibilidad y como tener en cuenta un punto de partida: las capacidades de ellos, hasta donde pueden llegar críticamente. En este caso, se percibe el texto de un estudiante que logra articular el sentido de los tres textos en cuestión, pero que no se queda en ellos, avanza hacia un proceso de construcción autónoma de su opinión, la cual hasta antes del final del texto se nota

argumentada. Existe una demostración de que hay un hilo conductor del texto en su estructura: interpretación, postura, argumentación, conclusión. Lo cual manifiesta el orden, los pocos errores de redacción, aunque si algunos de ortografía (Cabe recordar que este estudiante expresó resistencia hacia la ortografía en el cuestionario), pero con total cabalidad expresiva que articuló un texto con sentido. Quizá el alumno entienda la capacidad reflexiva y crítica como un proceso de oposición. Esta es una forma que aún en los círculos más intelectuales no se ha podido desmitificar. Por cuanto entender este ejemplo que se da con este educando, se consideró parte de una reflexión sobre qué caso de concepción de pensar críticamente se plantearía la propuesta. De todos modos, se resalta en ese final no muy claro, el intento de ser propositivo por parte del estudiante.

Estos ejemplos se articularían con la tercera problemática que tiene que ver más directamente con la formalidad lingüística de los textos producidos. En realidad ninguno de los textos que se analizaron tiene tantos errores como para considerar que no se entendieran. Por el contrario, muchos textos, casi la mayoría, presentan un análisis medianamente crítico, aún los que lo lograron, pero con errores de gramática y ortografía que no les permitieron a los estudiantes adquirir el Logrado en los criterios 8, 9 y 10. Ello se debe a que hay una normativa de la lengua que, según se plantea explica el modo común en el que todos debemos comunicarnos de manera escrita. Sin embargo, en el caso de nuestra lengua castellana hemos adquirido una plasticidad increíble para adaptar las palabras a otros significados que dependen de un contexto y/o situación comunicativa. Del mismo modo, cuando la ortografía o la gramática fallan en cualquier modo de escritura, a veces no es notable por cuanto se ha adquirido la habilidad para interpretar lo que se quiere decir. Ello no implica que la gramática y la ortografía se deban abolir. Pues existen gran cantidad de casos donde la aplicación de sus reglas son justamente necesarias. Tal vez como diría García Márquez, habría que humanizarla más en Pro de que se adapte al mundo actual, en el que la comunicación en los medios virtuales a los que los jóvenes entran a relacionarse socialmente como Facebook, Hi5, Sónico, Messenger, etc; han creado unas implicaciones semióticas, de sentido y significado sobre la escritura, las cuales transforman la forma de esa comunicación, en la que lo escrito y lo no verbal se articulan en una sola cosa en la que prima la capacidad de interpretación de esas normas.

Lo anterior sirve como base para explicar las dificultades que se notan en la escuela; las abundantes quejas de los profesores que ya no saben qué estrategias diseñar en aras de mejorar los niveles de ortografía de sus estudiantes. Ni los mismos educandos son conscientes

de los errores que cometen, cuando lleguemos a la propuesta nos daremos cuenta de ello. Lo importante por ahora, es que en la prueba diagnóstica aparecieron muchos textos con problemas de redacción y ortografía, más de ortografía para decir verdad. En algunos casos la falta de coherencia textual malogró el sentido del texto haciéndole perder coherencia y/o cohesión. Estos casos no fueron una mayoría, solamente ocurrió con los investigados números 3, 4, 7 y 8, a quienes les fue difícil de interpretar el texto a este respecto. Aunque sean pocos, el hecho es que existen y por ellos, la propuesta tuvo que sacar un espacio para dedicárselo a repasar las normas ortográficas y gramaticales.

Lo que si se puede concluir, es que por el momento no fue determinante el tema de los aspectos cognitivos y formales de la lengua para el desarrollo de las habilidades que de fondo se querían analizar con esta evaluación. Se sigue valorando que es importante para un desarrollo integral de todos los aspectos necesarios en una lengua, más en la de nuestro idioma español, pero la discusión sobre cómo hacerlo no es directamente objeto de esta propuesta, es sólo un aspecto formal que se abordará solamente cuando se crea conveniente y necesario por parte de la propuesta.

En cuanto a los resultados de cada estudiante, propongo a continuación una tabla en la que expreso de forma sencilla el diagnóstico de cada estudiante sobre su capacidad crítica en todos los aspectos de la prueba. Con esta breve explicación que lleva de fondo todo lo tratado anteriormente, se tiene un punto de partida, desde el instrumento aplicado para desarrollar la propuesta. Hay que tener en cuenta que el énfasis de la descripción se hace bajo los criterios del segundo ítem.

La siguiente tabla se explica en orden de códigos por estudiante, luego aparece el concepto final y por último el nivel que de números se tradujo a concepto (Insuficiente, Deficiente, Aceptable, Bueno), de acuerdo al resultado obtenido en la prueba por cada uno de los investigados.

TABLA DE VALORACIÓN PRUEBA DIAGNÓSTICA:

COD	CONCEPTO DEL EVALUADOR (Observaciones)	NIVEL OBTENIDO
1	No elaboró adecuadamente su síntesis, pues no siguió los parámetros e instrucciones brindadas por la prueba, pero sí produjo el segundo texto. El texto producido tiene problemas de coherencia y cohesión; así como problemas de ortografía. El estudiante logra plantear una hipótesis a modo de opinión, pero no la argumenta.	INSUFICIENTE
2	En su texto evidenció errores de redacción serios, falta de cohesión entre párrafos y cohesión interna dentro de los párrafos. Los argumentos, por lo tanto se plantearon por separado. A pesar de ello, intentó ser crítico y propositivo, pero no logró expresarse de modo que fuera del todo claro lo que explicaba.	INSUFICIENTE
3	En su producción, el texto es falto de coherencia y cohesión, lo cual no permite entender la claridad de los argumentos. Lo que el estudiante hace cuando interpreta los textos demuestra su comprensión lectora sobre ellos, pero cuando intenta hacer una reflexión se queda corto: la repetición o parafraseo de lo leído es tomado como postura propia.	ACEPTABLE
4	Cuando de ser crítico se trata, restringe su pensar propio al parafraseo de lo que ha leído. Reconoce argumentos en los textos que lee, pero no logra crear argumentos cuando toma postura sobre ellos. Tiene dificultades para sintetizar la información que lee en los párrafos.	INSUFICIENTE
5	Falta capacidad crítica cuando trata de construir enunciado e hipótesis interpretativas sobre lo que lee. Su nivel de lectura es literal.	INSUFICIENTE
6	Tiene muchos problemas de ortografía y usos gramaticales, escribe textos medianamente coherentes. A pesar de que intenta proponer posturas, no las argumenta, por lo que sus elaboraciones hipotéticas son más un producto inventivo que con carácter de opinión.	INSUFICIENTE
7	Tuvo problemas serios de redacción, gramaticales y ortográficos. A pesar de que sintetiza la información adecuadamente no logra ser crítico ni tomar una postura propia argumentada frente a la problemática planteada.	INSUFICIENTE
8	Ha logrado generar una crítica al texto leído, más no lo ha expresado adecuadamente en cuanto a la normativa de la lengua. Del mismo modo ocurre con los procesos de interpretación de textos que obedecen a las calificaciones de los primeros ítems, pues no demuestra la total comprensión de los textos cuando responde	INSUFICIENTE

	preguntas sobre ellos, pero sintetiza adecuadamente su sentido global.	
9	No logra demostrar la comprensión de los textos leídos en cuanto a esferas particulares de los mismos, pero si logra sintetizar en un sentido global. Tiene problemas para el desarrollo de su capacidad y crítica y los textos por medio de los cuales se expresa, tienen ciertos problemas de redacción y ortografía.	DEFICIENTE
10	Logra una construcción del pensamiento crítico y argumentativo, así como manifiesta un buen nivel de interpretación textual. Demostró dificultades en la interpretación semántica de los textos y en la redacción de los que construyó.	ACEPTABLE
11	Este estudiante alcanza un gran nivel de interpretación y producción textual en la categoría crítica intertextual. Sólo tiene un problema de forma al no discriminar las tipologías textuales que lee.	BUENO
12	Manifestó en la prueba un gran nivel de interpretación y producción crítica intertextual, pero no sigue aspectos normativos de la lengua como gramática y ortografía. Tampoco hace conexiones entre ideas y lectura entre líneas cuando interpreta.	ACEPTABLE
13	A pesar de no tener una gran construcción en el orden de la interpretación en sentido literal, el estudiante logra manifestar una postura propia bien argumentada. Demostró capacidad de pensamiento crítico durante la prueba. Aunque presentó problemas en aspectos formales y cognitivos del uso de la lengua.	INSUFICIENTE
14	El estudiante es ordenado, interpreta los textos de manera adecuada, sigue la normativa de la lengua, pero sus construcciones son aún a modo muy descriptivo y siguiendo la literalidad, sin profundizar en los argumentos que plantea, por lo que su trabajo crítico no se evidencia en esta prueba.	ACEPTABLE
15	Las capacidades de interpretación textual tienen un buen nivel, excepto en cuanto a los elementos particulares que posee un texto, también sigue adecuadamente los aspectos formales de la lengua. No plantea adecuados argumentos en su síntesis ni es clara su capacidad crítica frente a los problemas planteados en la prueba.	INSUFICIENTE
16	Realiza una interpretación textual de acuerdo a la parte formal del texto y articula los discursos en torno a ese mismo orden. No desarrolla un texto crítico y su expresividad en los textos no se hace a partir de los aspectos formales de la lengua.	INSUFICIENTE
17	Posee un buen trato de formalidad en el uso del lenguaje escrito, mas no logra utilizarlo para lograr una interpretación y postura	

	crítica sobre los textos planteados en la prueba. Tiene problemas con la interpretación de las microestructuras textuales.	INSUFICIENTE
18	Todos los niveles de interpretación textual del estudiante se encuentran en su máximo nivel, expresa toda capacidad crítica e intertextual en esta prueba tanto en la formalidad, lo estructural y el desarrollo máximo del pensamiento como crítica.	BUENO
19	Tiene problemas de cohesión interna dentro de los párrafos para las ideas que quiere expresar. No manifiesta una capacidad crítica y argumentativa en los textos que produce. Comprende los aspectos de forma y micro estructura en los textos que lee, así como logra dar ciertas interpretaciones propias a partir de hipótesis interpretativas que elabora.	ACEPTABLE
20	Logra una adecuada interpretación de los elementos particulares del texto, no así de los formales. Logra plantear posturas de carácter crítico que no desembocan en una adecuada argumentación. Tiene problemas de redacción y usos gramaticales.	INSUFICIENTE

Como se ha visto, la gran mayoría del grupo tiene insuficiente en el nivel totalizado de la prueba, además que la causa principal es el no desarrollo directo de las habilidades de pensamiento crítico. Si bien esto pasa con la mayoría, algunos han hecho una gran demostración que, en su momento, fue una especie de esperanza que permitió el creer que es posible el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. No quiere decir que los conceptos diagnósticos de la prueba tuvieron la última palabra, no. Por el contrario, este trabajo alimentó directamente la propuesta. Cada nivel descrito de forma casi categórica, habla por sí solo y plantea las mismas recurrencias: Problemas de interpretación y producción crítica, falta de argumentos para sustentar su postura discursiva, errores de redacción, ortografía, ausencia de trabajo gramatical, etc.

Entonces, podríamos como conclusiones del primer capítulo y la etapa diagnóstica presentar las siguientes proposiciones que surgieron a partir de los tres instrumentos de recolección de datos realizados y analizados.

- La labor docente buscará en la propuesta un dinamismo didáctico y pedagógico que desarrolle en los estudiantes, desde su quehacer diario, la capacidad de pensar por sí mismos y no bajo los parámetros discursivos del maestro. Una clase basada en más diálogo

con los estudiantes y que cree espacios para generar y/o conocer el discurso de ellos, más allá del acostumbrado por el maestro.

- Elaborar una propuesta que articule una evaluación que sea conducente no a examinar, sino a evaluar o valorar el trabajo de los estudiantes.
- Desarrollar procesos de lectura y escritura que desarrollen niveles de pensamiento formales en el ejercicio comunicativo a través de la lengua.
- Partir de las necesidades de los estudiantes para cuando se dan las clases: lo importante no es trabajar temas, sino evidenciar el proceso de Enseñanza Aprendizaje de cada estudiante.
- Unificar teoría y práctica con el fin de diseñar las estrategias didácticas y de mediación, que permitan un mejor desarrollo del pensamiento de los alumnos.

Es preciso que el contenido de los textos e instrumentos aplicados tradicionalmente en el desarrollo de la mediación pedagógica vayan a ser ahora reemplazados por el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento. Entre talleres, trabajos, lecturas e inclusive intervenciones magistrales, se intentó ir optimizando los resultados.

2. HACIA LA COMPRENSIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO PARA VISLUMBRAR LA POSIBILIDAD DE UNA PEDAGOGÍA PARA SU DESARROLLO EN EL AULA

2.1 Constitución histórica de la crítica

Antes de ingresar de lleno en la concepción de pensamiento crítico que se abordará para la elaboración de la propuesta, es necesario remontarse hacia sus orígenes, los cuales no son propiamente educativos. La corriente del pensamiento crítico tiene sus orígenes en la filosofía, más exactamente en la obra del pensador alemán Immanuel Kant, quien marcó un hito en la historia del conocimiento al desarrollar un arduo trabajo en el que intentó descubrir cuáles eran los límites de la razón humana y qué es aquello que podemos conocer realmente. A este trabajo Kant lo tituló con el nombre de *críticas de la razón*, que para el caso del estudio sobre el conocimiento recibió el de *Crítica de la razón pura*. En ella, el autor somete la razón a una especie de tribunal con el fin de juzgar los supuestos, que según la historia, aparecen como postulados del conocimiento, de esta manera pretende responder a la pregunta *¿qué podemos conocer?* Para lo cual tiene que someter a un análisis extremadamente crítico a todos los sustentos del conocimiento como la metafísica o las conjeturas procedentes meramente de los sentidos. De esto surge la idea de renunciar a un pensamiento cuya intención sea el conocimiento de la verdad absoluta sobre algo. Más bien, lo que se busca es una teoría racional que permita reconocer los presupuestos propios del conocimiento y que cada individuo lo elabore de acuerdo a una autonomía intelectual y lo exprese por medio de un uso público de la razón individual para el cual ha de ser educado⁴².

La visión kantiana de la *crítica* es en realidad de un corte absolutamente epistemológico, por lo cual no permeó directamente a la educación. No obstante, en su *Tratado sobre pedagogía*, es más factible una visión pedagógica a partir de estos presupuestos; en ella, para Kant la educación es concebida como una práctica que tiene que llevar a los hombres a la libertad de pensamiento, a usar de manera pública su propia racionalidad y a buscar el conocimiento de manera casi autodidacta. El ejercicio de la razón realizado con independencia de cualquier tutor llevaría a los hombres a entender los postulados básicos de la ciencia, los deberes como ciudadanos y las formas de posible coexistencia social⁴³.

⁴² Cf. KANT, Immanuel. *Crítica de la Razón Pura*, Trad. Pedro Rivas. Madrid. Editorial Alfaguara. 2000.

⁴³ Cf. KANT, Immanuel. *Tratado de Pedagogía* En: Vargas Guillén. Germán. (2006) *Filosofía, Pedagogía y Tecnología*. Bogotá. UPN – San Pablo Editor. Capítulo I.

A pesar de todo lo anterior, el proyecto pedagógico kantiano ha sido altamente criticado por ser una búsqueda del conocimiento de una forma racional absolutista, que en últimas se hizo coercitiva del pensamiento individual, por cuanto impone normas de fundamentación metafísica para el comportamiento moral, al tiempo que no tiene en cuenta aspectos básicos del hombre como lo son las emociones, la interacción social, etc.⁴⁴ Sin embargo, dicho proyecto no fracasó del todo, sino que quedó como precedente para que las generaciones futuras encontraran un horizonte de reflexión abierto y llegar a postulados serios del pensamiento crítico en la educación, la política, los asuntos sociales, históricos, etc; todo ello gracias al aporte de la crítica kantiana del conocimiento. Por esto, no se puede despreciar intelectualmente el hecho que gracias a estos aportes exista hoy una visión ilimitada de los alcances del conocimiento mismo, no se puede negar que el concepto de libertad propio de las democracias modernas surge del imperativo categórico kantiano: “la medida del otro es mi medida,” o bien, no hacer a los otros lo que no queremos que nos hagan con nosotros mismos, pues nuestra libertad termina donde comienza la del otro. En últimas, la filosofía kantiana es, en términos de la educación, la apertura para el pensamiento crítico.

Posteriormente, quienes han retomado los postulados de Kant, o por lo menos en lo que obedece al orden del pensamiento crítico en la educación, son los que han hecho una lectura más adaptada y en tiempos más cercanos a los nuestros. Entre los que se destacan en este estudio está la conocida *Escuela de Frankfurt*, movimiento filosófico que se originó en Alemania hacia los años 50's y que durante más de treinta años dio mucho de qué hablar. Este pensamiento fue incisivo en temas determinantes como la Filosofía, la Política, la Economía, la Psicología, el lenguaje y hasta la misma educación. Entre los autores que descuellan están Wittgenstein, Habermas, Marcuse, Gadamer, entre otros. El más significativo aporte de esta tendencia filosófica hacia la educación (y hacia el trabajo que se pretende realizar), ha sido el de asumir una perspectiva comunicativa cuyo objetivo es afirmar que el aprendizaje es un proceso que ayuda a reflexionar a las personas sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo consideran preciso, o, fundamentarlas sobre criterios sólidos si son realmente válidas.

En los últimos años del siglo XX, la concepción del pensamiento crítico ha considerado que la autorreflexión y el diálogo entre los participantes de un grupo social son constantes; de esta

⁴⁴ Cf. VARGAS GULLEN, Germán. (2006) *Filosofía, Pedagogía y Tecnología*. Bogotá. UPN – San Pablo Editor. Capítulo I.

forma, el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, librarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el Estado, la cultura y la religión, entre otras. Asimismo, pensadores como Habermas, Freire y Giroux, consideran que una Pedagogía sobre el pensamiento crítico en la contemporaneidad solo puede entenderse como el modelo por el cual la educación hace una reflexión del mundo de la vida de cada uno de los individuos que componen una sociedad, poniéndolos a través de la razón en contacto con una realidad menos mágica y más certera, de tal modo que puedan entender sus posibilidades en ella y puedan buscar estrategias que les permitan transformarla. Dicho de otro modo, lo que persigue esta forma de pensar es hacer entender a la sociedad que la función principal de la educación es forjar personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participando en ella y transformándola⁴⁵.

El pensamiento crítico cifra su fuerza en una convergencia de los movimientos educativo, pedagógico, cultural, socio-político e histórico. Entre otros autores Giroux⁴⁶, hace ver que el proyecto educativo está incluido directamente en el marco de lo político y lo cultural. Del mismo modo, éste se corresponde con una densa y sentida lucha contra la hegemonía del conocimiento, de la relación docente alumno y de la manera de comprender los procesos culturales, sociales y científicos del mundo actual. De ahí la exigencia por hacer valer la importancia de defender políticas educativas ampliamente democráticas y participativas, en las que el momento educativo (clases) se realice a partir de los alumnos, para que ellos puedan desarrollar, a su vez, una cultura de participación en los procesos de búsqueda del conocimiento de manera crítica y argumentativa a partir de sus propias representaciones.

La opción por incluir elementos de pensamiento crítico en la mediación pedagógica de un salón de clases, implica, para el propio maestro, tomar conciencia reflexiva e intervenir de manera decidida potenciando proyectos educativos alternativos que expandan el sentido de participación de los colegios como espacios, no solamente académicos, sino como centros culturales consistentes con una base social ética y de respeto a la diferencia en una sociedad que hoy aparece cada vez más compleja y multicultural.

⁴⁵ Cf. ANTÓN VALERO, José Antonio. *La Pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales*. En: AA.VV. *Madrid: Movimientos Sociales*. Documentación Social. No. 9.

⁴⁶ Cf. GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.1990.

En el mismo sentido de lo cultural y lo educativo, un Filósofo y estudioso de la Pedagogía, el inglés Ronald Barnet puede ilustrarnos de manera acertada sobre el estado actual del pensamiento crítico como pedagogía. Este autor hace una crítica directa al concepto de competencias, más que para anularlo, buscando una re comprensión que lo saque de la mera noción de habilidad, de acción en el sentido peyorativo de la palabra y llevarlo a una concepción más abierta y multidisciplinar. Con ello, se puede entender la educación desde una perspectiva crítica como el proceso en el que se traspasan las barreras del sólo aprender a hacer cosas y que invita a actuar de cara a ese proceso de adquisición de conocimiento, que es la Educación, con un carácter más escéptico, partiendo de la duda y no de la asimilación de la instrucción. Esto permite que los estudiantes comiencen a desarrollar pensamiento no para llegar a demostrar la agilidad de meras competencias, sino para que éstas sean el punto de partida para llegar a un conocimiento más confirmatorio sobre la esencia de lo que logran aprender. Esta criticidad se basa en algo que el mismo Barnet menciona textualmente así:

“El pensamiento crítico - especialmente en su forma más radical, que es la crítica -, implica la posibilidad de romper con las fronteras cognitivas que pueden existir. La adquisición de “habilidades,” en cambio, implica que ciertos criterios de habilidad estén presentes y se den por sentados.”⁴⁷

En este sentido, la asunción más importante de enseñar la crítica es poder aterrizar el conocimiento a sus fundamentos, quizá la noción de competencias puede ser un intento por responder a las necesidades prácticas del conocer, es decir, la demostración fiel de lo que se conoce y por qué se conoce a través de pruebas. La criticidad atraviesa estas esferas, lo que busca es que exista sentido más allá del hablar o de probar la existencia, el conocimiento o la forma de realizar adecuadamente algo y que lo podamos hacer descender al mundo de la vida, de la sociedad en la que coexistimos y convivimos. Tal y como diría Barnet: *La comprensión de algo es, por lo tanto, un estado de conciencia.*⁴⁸ Y esa conciencia de la que hablamos implica tanto conocer algo en su actuar, como en el traspasar de esas barreras prácticas para convertirse en algo que cada ser humano sabe cómo vivenciar en lo concreto de su realización, al tiempo que reflexiona sobre eso mismo y abre un sinnúmero de horizontes y posibilidades plurales de comprensión.

⁴⁷ BARNET, Ronald. *Los Límites de las Competencias*, En. *El Conocimiento de la Educación y la Sociedad*, Barcelona. Edit. Gedisa. 2001. Pág. 145.

⁴⁸ Ídem. Pág. 197.

Una noción de competencias en sentido estricto, como la presente en los lineamientos curriculares colombianos, puede llegar a correr el riesgo de quedarse en la sola práctica y en lo instrumental de lo conocido. Por su parte, la noción de criticidad convida a analizar el conocimiento, someterlo al tribunal de la reflexión, compararlo con conocimientos que van mucho más allá de la práctica y generar debate sobre los mismos. No obstante, sépase bien que criticidad y competencia son complementarios en el sentido que la primera es reflexiva de la segunda, por esta misma razón, no puede haber nulidad de la una con respecto a la otra. Lo que si es bien cierto, es que las competencias en la actualidad, al interior de las instituciones educativas colombianas, necesitan más fundamentos críticos para continuar con una labor educativa más clara, acorde con la realidad vivencial de su gente.

Ahora bien, ¿Cómo es el estado actual de las clases de lenguaje respecto de este proceso pedagógico de la criticidad? En cuanto a la presente investigación, cuyo objetivo es diseñar una propuesta pedagógica para hacer de las clases de lengua castellana, en la Educación Media Vocacional, un espacio propicio para la generación de pensamiento crítico, la elaboración se hará con base en antecedentes de trabajos sobre la interpretación y producción crítica – intertextual de textos (orales, escritos y audiovisuales); por lo tanto, fue preciso fundamentar el discurso pedagógico que la sustentó tanto en su teoría como en su práctica. Para ello, fue necesario recurrir a autores contemporáneos cuya ayuda fue sumamente importante en la forma como se abordó la clase y las estrategias que se aplicaron para poder obtener resultados en cuanto al proceso de generación de criticidad en los estudiantes.

2.2 Boisvert y Van Dijk. Dos pilares teóricos para la elaboración de la propuesta

2.2.1 La propuesta de formación para el pensamiento crítico de Boisvert

Jacques Boisvert, maestro canadiense que enseña en la Universidad de Québec en Canadá, fue, por medio de su libro *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*, el primer pilar teórico consultado en cuanto al diseño y aplicación de estrategias de metodología pedagógica que permitieran llevar a la práctica lo que es una concepción elaborada sobre el pensar críticamente. En cuanto a las tesis que el autor presenta, se puede decir que, en resumen, concibe al pensamiento crítico como el ejercicio de pensar de una forma estructurada, es decir, que aquello que una persona conoce y opina está fundamentado sobre juicios sólidos y las

razones que da tienen la función de establecer la objetividad de sus juicios⁴⁹. Pensar de este modo, es lo que él mismo llama tener criterios. Como argumentos de su tesis sustenta lo siguiente: (Retomamos esta cita textual)

“Las áreas de conocimiento aplicadas orientan su práctica en función de criterios apropiados: el arquitecto considera la utilidad, la seguridad y la belleza de una obra. El magistrado, la legalidad o la ilegalidad. El pensamiento crítico es una forma de cumplir con esos objetivos de acuerdo a una responsabilidad cognitiva (cognitive accountability), es decir, con la obligación de ofrecer razones para las opiniones que se expresan⁵⁰”.

Tener criterios sería entonces comprender los elementos que componen una cosa que es objeto de estudio para alguien. Es decir, algo que se encuentra delimitado. De modo que conocer de manera crítica según el autor es tener la capacidad de reconocer las particularidades que son soporte de algo, entender aquello de lo que se compone la estructura de ese algo. En términos de un texto, esto sería reconocer qué es lo que el texto dice y, a partir de eso que se entiende, iniciar un proceso de criterios sobre los cuales se interpreta. Así como en el ejemplo del arquitecto que considera la belleza como criterio de una obra y el abogado su legalidad, cada quien tendría la potestad para hablar sobre aquella propiedad o elemento del texto que llame su atención, para problematizarlo.

Para Boisvert, esto apenas es una primera etapa en la formación del pensamiento crítico. Lo que quiere decir que tener criterios es apenas una fase de reconocimiento dentro del trabajo que a este respecto se realiza. El autor la denomina una estrategia. Con lo que tenemos que en una primera instancia ha de desarrollarse esta capacidad como una habilidad, como un mero ejercicio del pensamiento que puntualiza, que discrimina los componentes más importantes de aquello sobre lo cual versa un ejercicio de pensamiento. Las habilidades de criterios son, en palabras de Boisvert:

“Las que constituyen la base de los procesos del pensamiento, son las relativas a la información, es decir, las que sirven para analizar, inferir, comparar clasificar, sintetizar, etc..⁵¹”

⁴⁹ Cf. BOISVERT, Jacques. *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. Traducción: Ricardo Rubio. México. Fondo de Cultura Económica. 2004. Pág. 34.

⁵⁰ Ídem. Pág. 37

⁵¹ Ibídem. Pág. 17 – 18.

Con la anterior afirmación podemos aseverar que los criterios son habilidades que sirven como punto de partida para pensar críticamente, esto quiere decir que con ellos se selecciona la información, se eligen esas microestructuras textuales que han de ser analizadas e interpretadas por un sujeto, de modo que abarque el meollo o situación problema de lo que lee.⁵² He aquí lo que los estudiantes ya tenían casi apuntalado como punto de partida al momento de iniciar la investigación. Como ya es sabido, el grupo de investigados tiene una capacidad de interpretación literal y de síntesis que no es para nada despreciable. Con lo que ya podemos decir que han desarrollado criterios y, por lo tanto un nivel mínimo de criticidad, el cual no era comprendido de mi parte como docente gracias a un equivocado método de evaluación.

El siguiente paso al desarrollo de criterios es lograr que el estudiante se conduzca hacia un proceso de metacognición. Boisvert la conceptualiza como ideas y prácticas relacionadas con la enseñanza, en torno al ejercicio del pensamiento crítico, que enmarcan el desarrollo de habilidades y actitudes para la reflexión, la autocrítica, el análisis y la observación, haciendo que la mente se convierta en un poderoso instrumento mediante el cual los estudiantes tienen la posibilidad de alcanzar un aprendizaje significativo. Entonces, los procesos mentales se convierten en objetos de reflexión que favorecen la construcción de conocimientos y competencias con mayor oportunidad de éxito para la investigación, el razonamiento y la organización de la información de forma autónoma. Las experiencias concretas dentro de un contexto real, marcando objetivos, y el procedimiento mediante el cual se desarrollarán las lecciones, hasta los diversos métodos de evaluación de tipo reflexivo que maneja el autor, representan una guía teórica y práctica de gran utilidad para los docentes que hoy en día buscan que sus alumnos desarrollen un pensamiento crítico que habrán de ejercer a lo largo de su vida.

En concreto, la propuesta busca que esa realidad teórica del autor pueda ser una práctica al interior del aula de clases. Tal como el mismo Boisvert lo trabajó tanto en teoría como en práctica, a continuación se expondrán las fases del desarrollo del pensamiento crítico que el mismo autor consideró y que no sólo publicó en el presente libro, también fueron publicadas en

⁵² Boisvert no relaciona directamente la lectura con el desarrollo del pensamiento crítico, el autor desarrolla su teoría de modo muy general, lo que quiere decir que tampoco lo niega. Temo que comprendo el sentido general del texto desde la lectura, por cuanto es mi propósito de investigación. También comprendo que es un elemento no sólo adaptable, si no necesario, pues todo proceso de investigación y de comprensión de algo es ya un proceso de lectura mental del mundo y responde a las habilidades básicas de pensamiento que todo ser humano desarrolla.

gacetas, folletos y revistas por medio de las cuales comunicaba a la comunidad educativa sobre su proyecto. La más conocida es *La hoja volandera* que se encuentra disponible en la Internet.⁵³ En ella y en el libro, se esboza toda la teoría y práctica del autor para llegar al desarrollo del pensamiento crítico en el aula. Boisvert divide el proceso pedagógico en cuatro fases, las cuales se exponen a continuación:

PRIMERA FASE: hace hincapié en las habilidades del pensamiento. Recomienda definir las habilidades precisas y enseñarlas de manera explícita. Lo que quiere decir que se deben realizar ejercicios en los que sea el estudiante quien precise qué es aquello que más le impacta de un conocimiento, que se dialogue con el objeto de estudio. Por ejemplo: es posible procurar el desarrollo en los alumnos de la capacidad de clasificar y comparar, pues se parte de discutir sobre qué es comparar y clasificar para moldear y precisar lo que se debe conocer. Esto quiere decir que siempre hay que indagar y nunca menospreciar el conocimiento que traen los estudiantes. La enseñanza y la práctica frecuente de estas habilidades se enmarcan en el contenido conocido para después aplicarlas a otros contenidos. En esta primera fase, el objetivo principal es acostumbrar a los alumnos a conservar cierto grado de competencia en la utilización de un abanico de habilidades de pensamiento que se hayan elegido como objetivos. Es decir, los estudiantes deben aprender a validar lo que conocen extrapolándolo a diferentes campos del conocimiento.

SEGUNDA FASE: la reflexión sobre el tema o el contenido disciplinario que se estudia determina que la prioridad recaiga en el tratamiento activo de la información más que en las actividades en las que las habilidades de pensamiento se ejercen sobre un contenido superficial, fuera del contexto del curso. Es muy frecuente que las actividades que se realizan en el aula como ejercicios no tienen otro objetivo que la nota y la evaluación momentánea; es decir, que un estudiante estudia para una evaluación, la aprueba y con ello se piensa que se desarrolla la competencia. Es probable que al cabo del tiempo esa habilidad desaparezca, sea por la falta de práctica, disgusto del alumno hacia ese conocimiento, desmotivación, desinterés o porque no le fue significativo. Lo que se debe buscar a toda costa es que el aprendizaje quede en el educando, más allá de su resultado evaluativo. Para ello, el aprendizaje cooperativo y los organizadores gráficos representan dos innovaciones pedagógicas habituales de este periodo. El aprendizaje cooperativo permite que los alumnos se ayuden entre sí cuando analizan un tema o un problema; de ahí la importancia de los debates en clase, las mesas

⁵³ Cf. BOISVERT, Jacques. *La hoja volandera*. Disponible en: www.geocities.com/sergiomntesgarcia.

redondas, la organización de clases por parte de los estudiantes y no sólo del profesor. Es en estos espacios creados en los que cada uno transmite verbalmente sus ideas a los demás, por ejemplo, en el interior de un equipo de tres o cuatro alumnos, la discusión con preguntas orientadoras por parte del maestro es lo que permite que el grupo adopte un enfoque interactivo en el tratamiento de la información. Los organizadores gráficos son soportes visuales gracias a los cuales se representan las ideas de los alumnos con diagramas o gráficas. A través de ellos, los jóvenes pueden jerarquizar las ideas y delinear signos para mostrar vínculos entre las ideas. Cuando los grupos de aprendizaje brindan a los profesores la posibilidad de escuchar a los alumnos en el momento en que generan sus procesos de pensamiento, los organizadores gráficos les facilitan la representación visual del pensamiento de sus alumnos. Entonces tanto la oralidad como la representación gráfica son un modo de ayuda que también reconoce al educando como parte activa en la consecución de un conocimiento buscado, en la solución de problemas, en el desarrollo de un pensamiento, en ser crítico en una primera instancia que le permite comprender los problemas que se dan en una situación dada, la cual no pasa inadvertida, sea porque lo descubre por sí mismo o en el diálogo con otros.

TERCERA FASE: Comienza a partir de lo que se ganó en las primeras dos fases, con lo que asegura una mayor extensión. Se caracteriza por la aplicación de las habilidades y procesos de pensamiento a diversas situaciones del ámbito escolar y de la vida cotidiana de los alumnos. En esta tercera fase se hace hincapié en la utilización creativa y en la transferencia de estas habilidades y procesos de pensamiento como medios de la reflexión metacognitiva: es importante que los estudiantes adviertan una capacidad discursiva en su profesor y que él sea un transmisor del ejemplo de lo que es pensar de modo metacognitivo. Deben hallar en él creatividad, pensamiento de las situaciones de la vida cotidiana que les plantea yendo más allá de la información literal. Cuando esto sucede, los estudiantes no sólo creen que esto sea posible, sino que cobran más conciencia de sus propios procesos de pensamiento al comprender que el docente les muestra otra forma de pensar. Si esto se une a los procesos de las dos anteriores fases, tenemos que, al dialogar con los otros y tener que trabajar en la construcción de ideas y, en virtud de los cambios que presentan en su funcionamiento mental respectivo, están mejor informados sobre las estrategias de pensamiento de los demás. Esta forma de conciencia pretende ayudar a los alumnos a controlar mejor sus propios procesos de pensamiento y a mejorar su forma de pensar con ayuda de la autoevaluación y la autocorrección. Por ejemplo, Boisvert relata que al principio de cada curso de matemáticas, se reunían a los alumnos en pequeños grupos para repasar los problemas que habían tenido que

resolver al efectuar sus tareas el día anterior. Éstos tocaban sólo los problemas cuyas soluciones fueron distintas, con el fin de eliminar estas diferencias y entender sus respuestas. Al hacerlo, cumplían con las diversas etapas de un proceso de resolución de problemas de forma que hallaban la mejor respuesta posible. Los educandos pueden llegar a la conclusión de que deben multiplicar en cierto punto de un problema porque comprobaron que la respuesta debió ser un número más grande⁵⁴. Lo mismo puede suceder en cualquier disciplina. Lo importante no es trabajar sobre lo que está claro, ni preguntar sobre datos que tal vez permanezcan siempre en los libros, si no sobre los problemas que con estos datos se nos plantean para que al generar discusiones en clase, discutir para alcanzar mayores grados de argumentación y de razón en nuestro modo de pensar, sea lo que nos lleve a un crecimiento intelectual.

Con lo anterior se tiene que deben haber procesos de coevaluación y autoevaluación claramente definidos que lleven al estudiante a corregir sus errores de manera asertiva y con la ayuda de todas las personas involucradas en el proceso. Lo cual fortalece la idea de que lo más importante no es enseñar, sino que el estudiante aprenda, más allá de que apruebe o no una asignatura, si no lo hace, deben buscarse todas las ayudas posibles para que lo logre.

En últimas, las tres fases articulan todo el proceso metacognitivo: integran los elementos de las dos primeras y las completa con la confirmación de adquisición significativa del aprendizaje. Así, se adquieren las habilidades necesarias (primera fase), se utilizan en procesos de pensamiento como la resolución de problemas (segunda fase) y estas habilidades y procesos de pensamiento se aplican por último (tercera fase) a diferentes ámbitos con el fin de favorecer la transferencia de contenidos del aprendizaje. Además, una reflexión sobre el conjunto de estas operaciones del pensamiento, realizada por medio de la metacognición, acompaña y refuerza lo que se aprende, en la medida que lo problematiza y lo hace significativo por medio del contraste, la clasificación y la discusión que lleva a los educandos a buscar acuerdos y al docente a enseñarlos a jerarquizar ideas por medio de las que demuestren el conocimiento y comprensión de cualquier situación problema o de enseñanza - aprendizaje.

⁵⁴ Cf. BOISVERT, Jacques. *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. Op. Cit. Pág. 55-57; 69 – 89. (Es una recopilación de las fases que se parafraseó con ayuda del texto *La hoja volandera* del profesor Sergio Montes García de la UNAM)

2.2.2 La construcción de las ideas desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Teun A. Van Dijk

Es necesario abordar elementos lingüísticos que le den peso a lo pedagógico, ya que la asignatura de Lengua Castellana no puede desligar el desarrollo de unos procesos de pensamiento crítico basados en la metacognición, si no privilegia el aspecto del desarrollo oral y escrito de la lengua. Con lo cual queda claro que el fuerte de la propuesta pedagógica que se planteó tuvo como eje central el valerse de las estrategias encontradas en Boisvert para generar procesos de pensamiento que coadyuvaran a los estudiantes a desarrollar un discurso coherente y cohesivo, producto del desarrollo de este particular modo de pensar. Lo anterior surge como propuesta de solución a la problemática encontrada en el diagnóstico y la cual fue ya descrita en el primer capítulo.

En la teoría sobre el discurso que maneja el pensador holandés Teun A. Van Dijk existen serios referentes de que se puede lograr, en tanto él presenta el modo de conciencia intelectual más acertado para descubrir las estructuras y funcionalidades de un discurso, así como la capacidad para analizarlo.

Ya en un trabajo más profundo, dos investigadores norteamericanos, Ruth Woodak y Michael Meyer, desarrollaron de manera más explícita y expedita una metodología de ACD, la cual fue utilizada en el desarrollo de la propuesta y a partir de la cual se desarrolló la metodología propia de la propuesta articulando así lo pedagógico con lo propio de la disciplina, es decir, con lo lingüístico en sí.

En cuanto a la teoría del ACD, ésta tiene por objetivo, - como ya se ha mencionado antes -, ser una herramienta válida para comprender los sesgos o ideologías, intenciones discursivas, que se encuentran en textos y/o discursos específicamente de la prensa, pero que también puede ser transportado a todo tipo de discursos (Político, intelectual, cotidiano, etc.) En su libro *Estructuras y funciones del discurso*, el autor plantea que el análisis crítico del discurso, no es una escuela, ni una tendencia de pensamiento, más bien es un posicionamiento o postura crítica para estudiar cualquier acto de habla que, como es sabido, está conformado por una forma de pensar determinada, ya sea por la historia, la educación, la religión, el contexto cultural, entre otras; es decir, que los discursos están condicionados por todos los factores

sociales⁵⁵, del mismo modo que estos últimos implican el conocimiento como tal, aunque lo que se exige para dicho análisis es el criterio de quien profiere el discurso; su modo particular de pensar. Por lo tanto, lo que se busca con la ayuda de este autor, es poder determinar el nivel crítico del discurso de los estudiantes y su nivel de relación con el mundo de sus vivencias. De tal modo, que cuando los alumnos tengan que interpretar los discursos de otros o, producir los suyos, sea evidente la criticidad que manejan sobre los mismos.

Lo que persigue este análisis crítico, no es solo su aplicación en el salón de clases, sino la posibilidad de ayudar a los estudiantes a transformar, por medio de sus discursos y de sus prácticas de vida, ese mundo que los rodea. Por ello, es en últimas educar para la vida lo que ha pretendido este trabajo, así como rescatar de estos jóvenes toda la sensibilidad y solidaridad social, presupuestos básicos del análisis del discurso presentados por van Dijk, quien también presenta como componentes esenciales del mismo, su posibilidad de descubrir los medios discursivos de control para salir de su dominación y criticar el camino de “libertad” que cualquier sistema puede ofrecer⁵⁶. Asimismo, rescatar valores como la solidaridad y el compromiso con la sociedad para una eventual transformación de la cultura.

Lo anterior, va en consonancia con lo que los Lineamientos Curriculares plantean como el nivel C de pensamiento. El documento distingue tres niveles que los estudiantes deben desarrollar, de hecho, son los mismos evaluados por las pruebas de Estado. El nivel A, se refiere a la capacidad de parafraseo y recopilación de lectura de un estudiante, en pocas palabras, quien lee un texto, demuestra el nivel literal, contando con sus propias palabras aquello que leyó. El nivel B, propone la capacidad para inferir del educando, la posibilidad de leer entre líneas los textos y argumentar sobre su contenido global. Lo que quiere decir que el estudiante comprende el texto en la medida que no sólo dice lo que leyó, sino que sustenta las razones por las que lo que leyó está escrito. El mencionado nivel C, presenta el pensar algo de manera crítica, siguiendo a Boisvert y a Van Dijk, permite reflexionar, encontrar los elementos subrepticios del texto, ya no es solamente el relato de lo que dice, no comprenderlo de modo global, argumentando lo comprendido, sino pensar sobre él, adaptarlo a un contexto, hacerse conciente de su estructura, compararlo con otros textos, problematizarlo, recrearlo, dar salidas a sus problemas planteados, crear otros textos sobre él, etc. Quien desarrolla el nivel C,

⁵⁵ Cf. VAN DIJK, Teun. A. *Estructura y funciones del discurso*. México. Siglo XXI Editores 1989. Pág. 184.

⁵⁶ Cf. VAN DIJK, Teun. A. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Traducción de: Montserrat Basté Kraan. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1995. Pág. 69.

presupone haber alcanzado con antelación, los niveles A y B. Lo cual demuestra que con ello, se alcanza el desarrollo de los tres niveles de pensamiento⁵⁷.

Dichas prácticas, han encontrado relación con los **métodos de análisis crítico del discurso** que Wodak y Meyer han desarrollado. A partir de estos trabajos se han podido diferenciar dos modos de analizar el discurso: uno de ellos es desde los componentes lingüísticos de un texto y el otro desde las estructuras semánticas, la opinión o el contenido del mismo. La investigación utilizó el segundo modo, por cuanto es más pertinente para el análisis que se necesitaba, aunque no se distancia del todo de la formalidad lingüística. Pero, ¿Qué es un método de análisis crítico del discurso (ACD)? Según Van Dijk, es la búsqueda incesante de un planteamiento posicional que se tiene en un texto o aquel que se toma acerca de otro que ha sido estudiado⁵⁸. Por medio de éste, se puede ser crítico fijando la relación de los textos con lo político, lo social y todos los ámbitos de las ciencias humanas, a través de él, se develan los discursos contenidos en una imagen, una película, inclusive una noticia, etc. Con que, siguiendo el método del pensador holandés y sus seguidores, el ACD contemplaría múltiples formas de análisis. Las planteadas por Wodak y Meyer explican la secuencia estructural de ACD que se ha tomado para la labor pedagógica que fue desarrollada con los estudiantes. Fue a partir de estos diez pasos, los cuales fueron extractados y adaptados del texto *Métodos de análisis crítico del discurso*, escrito por estos autores, que se dio paso a la elaboración de una secuencia didáctica para generar el tan buscado pensamiento crítico en clase. Estos pasos son:

1. Asumir que todos los discursos son históricos y por ello deben ubicarse en un contexto.
2. Caracterizar el texto desde su tipología textual.
3. Analizar la estructura, valorando sus partes.
4. Realizar el análisis fino: revisar la postura discursiva, significados de palabras u oraciones que dejen ver la ideología que plantea el autor.

⁵⁷ Cf. MEN. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá. Editorial Magisterio. 2002.

⁵⁸ Cf. VAN DIJK, Teun. A. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Op. cit. Pág. 16 -18. (El subrayado es mío)

5. Hacer el análisis enciclopédico: para problematizar el texto, es necesario revisar textos relacionados con éste y con el problema para tener una visión más amplia. (Revisar la biografía del autor, textos anteriores, entre otras cosas, pueden ser útiles)
6. Ordenar las opiniones o sesgos de ideologías encontradas en los textos.
7. Plantear una tesis de acuerdo a lo leído y el material que se ha recogido. La tesis debe tener argumentos dentro de la misma información obtenida.
8. Exponer el análisis a una discusión con el grupo ayuda fuertemente a mejorarlo.
9. Realizar correcciones de tipo lingüístico y gramatical al texto que se va a presentar.
10. Presentar un análisis final.

Estas son, de manera resumida, las características del ACD de Meyer y Wodak que se han trabajado⁵⁹. A pesar de que el método analiza generalmente textos periodísticos, no sería inconveniente aplicarlo con los demás textos académicos que se desarrollan en la clase. Sin embargo, los primeros ejercicios realizados se han hecho con base en un artículo periodístico propuesto por Van Dijk, en el que se pretendían descubrir los elementos discursivos de la ideología racista en Inglaterra frente al caso de un inmigrante⁶⁰. Como era un primer ejercicio, se hizo de manera dirigida, explicando a los estudiantes cada uno de los pasos que comprende el método de ACD trabajado por Wodak y Meyer. Con ello se lograron algunos resultados parecidos a los del autor. No obstante, la gran mayoría presentaba resúmenes y análisis sesgados y con poca posibilidad de entrever su pensamiento y capacidad de problematizar. Hay que aclarar que lo que se pretendía no era que los estudiantes analizaran como lo hace Van Dijk y mucho menos que tomaran su misma postura; todo lo contrario, se esperaba que vieran un modelo para que ellos asumieran la importancia y la forma de adquirir posturas, problematizaran, tuvieran un modo de pensar lo más propio, crítico y propositivo posible.

En consonancia con la teoría, el desarrollo de ese modelo de ACD tiene la siguiente explicación que, a su vez, es la misma que explican Wodak y Meyer; y hasta el mismo Van Dijk. En ella se

⁵⁹ Cf. WODAK, Ruth y MEYER, Michael. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Traducción: Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Barcelona. Editorial Gedisa. 2003. Pág. 89 – 92.

⁶⁰Cf. VAN DIJK, Teun. A. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Op. Cit. Pág. 40 – 41.

presenta el desarrollo del proceso según la elaboración que ha sido dispuesta por los autores. De tal modo que cuando se habla de que todos los discursos son históricos, se afirma porque es el contexto temporal, así como el geográfico, los dos ejes que articulan los elementos que componen un discurso. Entre tanto, éste último no es como un cántaro vacío que solo suena si se le toca en un lugar y momento determinados, por el contrario, está cargado de un contenido llamado conocimiento, el cual sólo emana poder en tanto sea uno que disponga a los escuchas de ese discurso a realizar una acción. Dicho en las palabras del autor:

“Por conocimiento deben entenderse todos los tipos de contenidos que dan forma a la conciencia o todos los tipos de significados utilizados por diferentes personas históricas, con el fin de interpretar y moldear la realidad circundante”⁶¹.

El conocimiento que se emplea para interpretar la realidad se utiliza a partir de una base histórica, del estado epistemológico del momento y de cómo el contexto o lugar lo puede llegar a entender. Es claro que los discípulos de Van Dijk siguen la herencia dejada por Michel Foucault en cuanto a la concepción de discurso como dispositivo de poder. Del mismo modo, lo entienden como un fenómeno social articulado bajo el manto de ideologías que tienen nacimiento en la necesidad de elaborar un dispositivo que desde el conocimiento articule un modo de pensar generalizado para las masas. Por ello, analizar el discurso supone en primera instancia preguntarse por el momento histórico de su elaboración y de los actores que participan en el mismo. También hay que contextualizar ideologías políticas, partidos, intereses personales o grupales, económicos, tráfico de influencias y todos aquellos elementos que correspondan a rasgos de ideologías o de posturas que quieran ser defendidas. Por ejemplo, ubicar todos los elementos biográficos del autor que publica un texto, revisar su postura política, el medio para el cual trabaja, entre otros datos, puede ser de gran ayuda.

Ahora bien, identificar el contexto histórico es apenas una categoría preliminar del análisis, la esencia está más ligada al ingreso del interpretante a las estructuras semánticas y sintácticas del texto. Desde un punto de vista lingüístico, cuando se sabe a qué tipología textual pertenece el texto se domina el tipo de intención comunicativa que éste pueda tener. De igual forma la ideología está presente independientemente de que se trate de un ensayo, un cuento, una noticia; cuando el escritor es astuto logra colocar su pensar o parecer con una subrepticia vehemencia que es muy subliminal el sentido para el lector. Pero se puede saber que si es en

⁶¹ WODAK, Ruth y MEYER, Michael. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Op. Cit. Pág. 61.

un texto argumentativo, el meollo del asunto puede estar en los argumentos; si es un cuento, en la trama; si es una fábula, en su moraleja; y así con el resto de tipos de textos. El reconocimiento de la tipología solamente nos dice en dónde buscar.

Una vez estando claros en lo tipológico, lo que sigue es adentrarse en la estructura del texto. A este respecto Van Dijk entiende a la pragmática como aquella que cumple con la realización comunicativa del texto. En *La ciencia del texto* explica cómo el contenido del texto puede estar configurado de tal modo, que logre articular un sentido que, siendo coherente y cohesivo desde lo lingüístico, logre demostrar unas ideas, un discurso que cumple con una finalidad comunicativa como tal. Analizar el contenido discursivo de esto último es la clave del ACD, en tanto tiene la función de permear ese contenido mismo para descubrir de qué está hecho. El análisis es entonces tan lingüístico como pragmático, pues según dice el autor:

“La pragmática como ciencia se dedica a los actos de habla, y, más en general, al de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación. (...) Si por ejemplo pronuncio la oración: mañana te devolveré las dos mil pesetas, no sólo he expresado una oración correctamente formada e interpretable, es decir, gramatical, de la lengua castellana, sino que al mismo tiempo he hecho algo que comporta ciertas implicaciones sociales, o sea que he prometido algo. Existen así numerosas acciones que se llevan a cabo por medio de la manifestación de una frase o texto, es decir ‘con’ la lengua, amenazar, rogar, sostener, preguntar, aconsejar, denunciar, absolver, argumentar, congratular, lamentar, etc. El carácter social de este tipo de actos de habla, se manifiesta, entre otros, en el hecho de que queremos modificar el conocimiento, los deseos y eventualmente el comportamiento de nuestro interlocutor, así como porque un acto de habla de esa índole conlleva ciertas obligaciones. (...) La pragmática se ocupa, entre otras cosas, de las condiciones para el éxito de un acto de habla. Como ya hemos visto, estas condiciones están relacionadas con los conocimientos, los deseos y las obligaciones de los hablantes⁶².”

Y es sobre el acto de los hablantes (Que puede estar en forma escrita, audiovisual u oral), que se hace en análisis fino. Si todo texto tiene una intencionalidad, descubrirla es el núcleo de dicha labor. ¿Cómo se logra? Pues por medio de las relaciones y campos semánticos que componen el texto, las ideas concretas que son transmitidas por el autor que, anidadas y

⁶² VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto*. Traducción de Mariano Corbi. México. Paidós Editorial. 1986. Pág. 82 – 83. (El subrayado es mío)

superpuestas unas con o sobre las otras generan una especie de red que podemos llamar ideología. Esto es lo mismo que Van Dijk logra en su práctica de ACD cuando toma como ejemplos las noticias del *Daily Mail* del 21 de Enero de 1989 en Londres, cuya información se basa en el acto de deportación de un inmigrante srilankés que llegó de forma ilegal al país. Como el hecho fue casi escandaloso para la nación y tuvo la lupa de la comunidad internacional, la prensa local y nacional hizo el cubrimiento. En el ejercicio realizado por el autor, se descubren frases como la referencia con connotación de *horda de inmigrantes protestando*⁶³ (...) a los connacionales del deportado; expresión muy particular que es analizada por Van Dijk en términos de lo connotativo que resulta el término. Como bien es sabido la apalabra *horda*, no significa literalmente grupo o montón de personas, que sería lo que el diario a simple vista quisiera expresar, sino que su connotación es de chusma, gente baja e inculta. Significados que subliminalmente cambian el sentido para el lector, que comienza a entender un vocabulario fuerte que, de manera casi inconsciente, lo va arrastrando a la connotación intrínseca y lo va atrapando en la intención comunicativa del texto, de tal forma que adhiere, casi sin saberlo, a esa postura.

La generación de opiniones por parte de un texto, en este caso periodístico, como el analizado por Van Dijk, es lo que busca detectar el ACD. Una vez detectada esa opinión sesgada, el paso que sigue es hacer ese análisis enciclopédico que permite verificar en comparación con otros textos también informativos o de opinión la veracidad de la información. Es posible que se encuentren elementos que completan la información de unos textos con respecto a otros, también pueden aparecer diferencias simples o marcadas. Analizar la biografía o la obra del autor que escribió el artículo o noticia puede ser de gran ayuda, pues muchos de ellos marcan un léxico y una tendencia de opiniones o tipos de informaciones en sus publicaciones. La acción de llegar a esta verificación, permite tener una comprensión más amplia del texto leído y por ende esa interpretación ya toma un carácter intertextual. Del mismo modo, este paso privilegia la adquisición de un vocabulario amplio, en tanto tiene un componente de estudio semántico que el estudiante debe desarrollar para alcanzar determinada interpretación.

Ya los siguientes pasos tienen que ver con dos cosas: la primera es ordenar la Información recogida, de todas maneras la interpretación que se ha hecho del texto hasta ese momento no está confirmada como certera, bien interpretada, analizada adecuadamente o bien sustentada tanto desde la opinión del estudiante como desde los criterios del texto, los extratextuales y su

⁶³ VAN DIJK, Teun A. *Racismo y análisis crítico del discurso*. Op. Cit. Pág. 213

capacidad argumentativa, componentes que lo llevan a demostrar su criticidad. No obstante es una información valiosa, producto de su ejercicio de interpretación textual, del cual se analizará qué tan bien lo hace. Lo que el estudiante hace entonces es ordenar los sesgos encontrados, lo extraño, lo incoherente, lo que no le parece bien argumentado o aquello con lo que no está de acuerdo⁶⁴. Bajo estos criterios, y los que se determinarán para esa realización en la propuesta, el estudiante tiene un cuadro de ideas ordenado, lo cual ya es materia prima para lo segundo que debe realizar, y que consiste en hacer el ejercicio de su propia producción intelectual, en lo que más hay que ayudarlo pedagógicamente hablando: Tiene que construir una tesis que lógicamente ha de estar bien planteada y debidamente argumentada. Esto último, al ser revisado por el profesor y por el grupo de estudiantes ante quienes tiene que poner a consideración su texto, hace parte de la comprobación de su capacidad argumentativa, no porque sea el maestro quien dictamine si sabe o no, sino porque tendrá que demostrar su capacidad discursiva y todos los estudiantes escuchas podrán rebatirlo u opinar sobre su elaboración. Con todo, lo que demuestra este proceso, es que el producto final ha de ser que a partir de la crítica, con ese mismo carácter, el estudiante tenga la capacidad de generar sus propios discursos.

2.2.3 Sobre la interpretación y elaboración de la opinión

Como la interpretación y la producción de opiniones bien fundamentadas tanto sobre lo que se piensa de un texto, como lo que implica expresarlo de una forma blindada que demuestre el conocimiento profundo, delimitado, en últimas crítico de un estudiante sobre un tema o texto en particular, es tan importante para el ACD, se ofrece a continuación un horizonte teórico elaborado por Van Dijk, Wodak y Meyer al respecto como sustento de lo que se realizará en la propuesta pedagógica.

Habría que comenzar por abordar la concepción de opinión que los autores tienen. En Van Dijk convergen varias teorías del mundo periodístico, sociológico y filosófico que lo llevan a dividir la concepción de acuerdo a las acepciones que hace cada una de estas disciplinas. Entonces, el autor entiende la opinión como un grupo de representaciones mentales, como una creencia evaluativa y como una creencia social. Cabe resaltar de una vez, que el autor no asimila los contenidos de opiniones a los de ideología, pero sostiene que una opinión es una expresión

⁶⁴ La forma como se decide con los investigados ordenar la información se describe más en la secuencia didáctica, como parte del trabajo en el proyecto de aula diseñado para la propuesta.

particular de lo universal que una ideología es o, en dado caso, las opiniones representan modos o partes de una ideología en sí.

Regresando al plano de la opinión como una representación mental, es entendida como aquella que no necesariamente se constituye en discurso, por cuanto el contenido puede mantenerse en la mente del ser humano y no ser expresado, así como pueden expresarse opiniones contrarias a las verdaderas representaciones mentales que subyacen al ser humano. En últimas, una opinión sólo mental depende exclusivamente de la subjetividad⁶⁵.

Otro plano conceptual sobre la opinión abordado por Van Dijk es el de la opinión como una creencia evaluativa. Que puede partir de una representación subjetiva que posteriormente, al ser expresada en un discurso, se coloca en el plano de lo social. De este modo, son las firmes convicciones que un individuo tiene y que no tienen una comprobación epistemológica, ni racional, sino que pueden basarse en percepciones e inducciones que han sido propiciadas por otros, como parte de la tradición de un pensamiento según la cultura, la religión, el contexto, etc. Entonces, este tipo de opiniones se basan en el sentido común y no en un conocimiento objetivable⁶⁶.

Como los conocimientos en los que se basa una opinión por creencias no son objetivables, se presentan entonces discrepancias, ya que no todos los individuos tienen las mismas representaciones mentales arraigadas y sustentadas de la misma forma. Así como Platón llamó *Doxa* a toda opinión que no fuera recta, es decir, que no estuviera basada en criterios puramente racionales y demostrables, se podría interpretar de lo asumido por Van Dijk que este tipo de opiniones fundamentadas en percepciones, tradiciones, creencias, etc; se intentan legitimar por medio del sentido común y que ello, las deja fuera de toda comprobación certera del conocimiento, así como se causan discrepancias, debates, discusiones sobre quién tiene la razón. Muy posiblemente, también se produzcan, acuerdos y consensos que permiten partir de unos mínimos para entenderse, respetarse y/o comunicarse. Estos acuerdos merman el alcance de una creencia evaluativa, por cuanto esta última califica por medio de la opinión, así se base en un mero parecer. Por ejemplo: cuando se afirma que algo es bueno o malo, cuando se construye un valor en una vecindad como el respeto a la tranquilidad del Otro, que supone que nadie haga ruido a ciertas horas de la noche y existen los que se manifiestan en

⁶⁵ Cf. VAN DIJK, Teun A. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Op. Cit. Pág. 254.

⁶⁶ Cf. Ídem. Pág. 256 – 257.

desacuerdo, etc. En este caso, las creencias son válidas e inválidas, pues dependiendo de cada contexto son aceptadas o no. Las grandes discusiones a este respecto, son las que se dan en el plano de los valores, con casos por ejemplo como fumar, consumir alcohol, drogas; los que argumentan que roban por necesidad, pues sería una violación al principio de supervivencia e individualidad, entre otros, que son los que ponen en divergencia el tratamiento de la información. En este campo, la subjetividad lucha por hacerse pública, y es allí donde el escenario del debate se hace interesante y el lenguaje argumentativo cobra vital importancia, sea ya por defender una creencia, por ponerla en un tono relativo o por sustentar lo contrario a lo que el Otro defiende.

El otro campo es el de las creencias sociales. En éste, el concepto de opinión se hace denso por las multiplicidades que lo connotan. Van Dijk lo entiende como la instauración de un modelo social que legitima el pensar y el actuar de otras personas. O, de otro modo, dice:

“Las opiniones sociales deben basarse en casos evaluativos socialmente compartidos y en normas y valores socioculturales compartidos por un grupo o una comunidad, a fin de poder medirlos y evaluarlos según un orden moral”⁶⁷.

Entonces, ya no hablamos de una creencias configuradas a partir de una herencia de la costumbre o de las propias representaciones mentales, sino aquellas que quedan instauradas como imperativos sociales, como nuevas formas de orden, lo que quiere decir que es más que una creencia, una opinión aceptada, un tácito y común acuerdo, más que de opinión, de estructura mental.

Con estos modelos de opinión es que ha de jugar el estudiante a partir de los textos a los que se enfrenta. Entonces, el modo por el cual se introduce en averiguar sesgos sigue siendo el semántico, pero también descubriendo el tipo de opinión que la puede producir. Igualmente, todas estas opiniones son en sí argumentables y dependen de la calidad de los argumentos mismos en cuanto a establecer su credibilidad e instauración como orden moral de la sociedad. Entonces, comprenderán las opiniones y sabrán desde qué campo elaborarlas o desde el cuál es que elaboran sus propias opiniones.

⁶⁷ Ibídem. Pág. 261.

2.2.4 La argumentación como sustento de la opinión

Es la argumentación la que formaliza la opinión en tanto une las proposiciones que encadenan una idea aseverada para que pase de ser mera creencia a un criterio aceptado, no en términos de mayorías, sino en términos de su credibilidad gracias a dos aspectos: coherencia de los enunciados (Lógica y gramaticalmente hablando) y cohesión entre las ideas mismas para hacer entender qué es lo que se defiende. De este modo, tenemos que argumentar es saber defender o saber convencer sobre una postura, para revestirla de criterios. Es gracias a la argumentación que se puede sustentar que se pasa de la mera opinión como cúmulo de creencias expresadas, a una ideología debidamente sustentada. Es decir, los argumentos que sustentan opiniones y conocimientos forman una ideología o corriente de pensamiento.

En palabras de Wodak y Meyer: *“La argumentación define las estructuras jerárquicas que ha de tener un texto”*⁶⁸. O sea, que une las proposiciones y da combinación a los contenidos para poder lograr la coherencia que necesita la idea. Según Van Dijk, también las estructuras semánticas, es decir, los términos o conceptos empleados enriquecen la argumentación. Esto también sucede, según el autor, cuando se utilizan recursos retóricos que juegan con el lenguaje y recrean grandes ideas.⁶⁹

Al seguir estas ideas, la secuencia didáctica tuvo que plantear unas clases en las cuales se hablara sobre cómo se argumenta en los textos. No tanto en el sentido tradicional de explicar teóricamente las clases de argumentos, sino a desentrañarlos, descubrirlos en los textos, la forma como estaban organizados y jerarquizados, los sesgos ideológicos que se veían, cómo también se encontraban sesgos y argumentaciones de tono persuasivo escondidas dentro de textos informativos, del mismo modo, la comparación de unos textos con otros, les llevaría al final a descubrir la fórmula por la cual ellos construirían su propia opinión argumentada acerca de textos leídos.

⁶⁸ WODAK, Ruth y MEYER, Michael. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Op. Cit. Pág. 115.

⁶⁹ Cf. VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto*. Op. Cit. Pág. 295.

3. EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD): UNA PROPUESTA PARA COMPRENDER Y PRODUCIR TEXTOS ARGUMENTATIVOS CON SENTIDO CRÍTICO

3.1 La planificación de la propuesta para desarrollar una secuencia didáctica

Con fundamento en la recolección diagnóstica de información y con base en el marco teórico descrito en el capítulo anterior, se diseñó una propuesta bajo los fundamentos de la secuencia didáctica, la cual no es sólo una moda dentro de los colectivos del lenguaje, sino un trabajo pedagógico que ha dado muchos éxitos en la educación escolar. Entre los teóricos que lo han vislumbrado, Fabio Jurado ha sido uno de los que lo interpreta como un modelo que ayuda a que la mentalidad semiótica de los jóvenes de hoy se adapte a modelos significativos dentro del aula que les permitan hacer un ejercicio de comprensión y se puedan hacer seguimientos y evaluaciones constantes y continuas⁷⁰.

Las secuencias didácticas parten de las necesidades que tienen los estudiantes para poder acercarlos más y mejor al conocimiento. Éstas se planifican, pero también se adaptan según el ritmo de los estudiantes. Son también el punto de partida para generar trabajos en el aula por proyectos, iniciativa que se generó después del resultado de la etapa diagnóstica en la presente investigación. Es por sus modificaciones que se hace necesario presentar inicialmente la propuesta para luego tratar la forma como se desarrolló en el aula, lo cual corresponde a la evaluación de la misma. Las secuencias didácticas tienen un orden progresivo en el desarrollo de una mediación pedagógica que va desde lo más sencillo, auspiciado por la intervención frecuente y guiada del maestro, hasta lo más complejo, cuando se ve el desarrollo del pensamiento y conocimientos alcanzados por los estudiantes; lo que en las áreas de Lengua Castellana se llamaría producción del estudiante.

En los colectivos regionales de Lenguaje y en los congresos nacionales sobre didáctica y pedagogía de la Lengua Materna realizados por la Red Nacional Para La Transfoamción Docente en Lenguaje en Colombia y varios países de Latinoamérica, se aprecian los resultados que se obtienen al realizar el trabajo en clase por medio de secuencias. Afortunadamente en un mundo acostumbrado al vicio de los esquemas rígidos, las secuencias didácticas no plantean

⁷⁰ JURADO, Fabio. *La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia*. Bogotá. Revista Forma y Función. 2002. No. 6.

estructuras o pasos a seguir, su única condición es el desarrollo práctico en el aula con tiempos definidos, ordenados y definición de objetivos y pasos claros que lleven al desarrollo de la meta planteada en un principio. En caso de no ser alcanzados los logros presupuestados, hay que hacer una evaluación del proceso para generar un plan de mejoramiento que conduzca a mejores prácticas en el aula por parte del maestro. Lo anterior genera la destreza y capacidad creativa por parte del maestro al ser él quien marca la pauta del proceso que se ha de implementar. Es eso mismo, lo que este trabajo desea hacer: lograr interpretar cómo desarrollan su capacidad de pensamiento crítico los estudiantes o cómo se evidencia por medio de esta propuesta pedagógica que se desarrolla a través de la siguiente estrategia de secuencia didáctica.

3.1.1 Componentes pedagógicos y didácticos de la propuesta

Fecha: de Noviembre 3 a diciembre 19 /08 y de Enero 20 a Febrero 5/09 - Duración: 60 días. - Periodo académico escolar: segundo.

El segundo periodo académico del grado 11° B corresponde al tiempo, el espacio y la población escogida para desarrollar esta propuesta, con base en el diagnóstico realizado durante el pasado semestre.

Grosso modo, las categorías de análisis mostraron que la población investigada tiene problemas para desarrollar el nivel C del pensamiento o pensamiento crítico, esto era lo que se sabía cuando se inició dicha recolección de datos, lo que se ignoraba era la causa de ese bajo rendimiento. Pues bien, sobre esta población objeto de estudio se puede decir que, históricamente, la clase de Lengua Castellana ha sido abordada como un espacio de reproducción del conocimiento, educación en aspectos formales de la lengua, trabajo en los procesos de interpretación y producción de textos, así como de Historia de la Literatura centrados en el contenido, el análisis lingüístico y poco evaluados a partir de la capacidad de pensamiento crítico, intertextualidad y posibilidad de ser propositivo del estudiante. Los planes de estudio estaban pensados desde los textos guías y con la mira en la consecución de unos resultados necesarios para el profesor, pero no para el estudiante inmerso en la sociedad.

La aplicación de una prueba de comprensión lectora permitió entender los problemas que los estudiantes tienen para comprender “entre líneas” los textos que leen. Quizá para ellos todos

son informaciones, posturas y opiniones ante las cuales poco tienen qué decir. Cuando la prueba les pidió comprender la síntesis de tres lecturas propuestas sobre un mismo tema, prácticamente el ejercicio lo desarrollaron parafraseando las posturas de los autores sin desarrollar un proceso comprensivo sobre las mismas. Así, cuando se les pidió proponer una tesis propia fueron pocos los que la sustentaron cabalmente y tratando de proponer más allá de la opinión sin argumentos o tomando distancia del autor.

Dadas estas dificultades, la siguiente propuesta sustentada tanto teórica como prácticamente, buscó desplegar el desarrollo de este tipo de competencias en los estudiantes investigados, así como analizar los progresos que con la misma se podrían obtener y cuáles serían los aspectos a mejorar cuando ésta fuera evaluada por el docente investigador.

Como los grandes problemas del desarrollo del pensamiento crítico en el aula se debían a la costumbre de desarrollar competencias de modo instrumental y solo con fines evaluativos y que muchos de los procesos que se desarrollaban en la clase, no seguían el proceso de los niveles de pensamiento necesarios para el contexto, o sea, La evaluación memorística y la clase donde imperaba el paradigma del maestro que enseña y el estudiante que receptiona y aprehende conocimientos, la propuesta tuvo que ser ampliamente transformadora.

Desde el punto de vista del docente, la nueva propuesta **transforma el modelo de evaluación**, privilegiando los elementos de la metacognición de los que habla Boisvert⁷¹. Desde este punto de vista, al no ser necesario hacer el acento solamente en un enfoque cognitivo, las evaluaciones periódicas dejarían de evaluar contenidos. Se harían a partir de una propuesta de análisis e interpretación de textos, que surgen de una lectura de la tipología textual que se está trabajando, - para este caso el texto argumentativo -, proponiendo bien sea tipo test o de pregunta abierta, la posibilidad de que el estudiante tenga que incluir un contexto, una relación social, ir hacia otros textos, etc. Del mismo modo, también se privilegia la producción textual, llevando al estudiante a la intertextualidad por medio de la síntesis de textos, el proponerle que haga reflexiones o que busque salidas a un problema en particular. Con esto se ejercita su capacidad para interpretar y elaborar opiniones, así como comprender y construir argumentos tanto de interpretación, como de producción autónoma.

⁷¹ Cf. BOISVERT, Jacques. *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. Traducción: Ricardo Rubio. México. Fondo de Cultura Económica. 2004. Pág. 81 – 85.

Como ya es sabido, es a través del Método de Análisis Crítico del Discurso ACD, elaborado por Wodak y Meyer que se va a ordenar dicha secuencia didáctica. Cada paso se estructurará de acuerdo a los elementos didácticos que haya que incluirle para así poder entrar más en contacto con el análisis mismo. En cuanto a la concepción de didáctica, no se utiliza una concepción específica de ésta en la educación, sino el proceso desarrollado por estos dos especialistas. Y ello porque es un método trabajado y piloteado que goza de una confirmación en la práctica sobre su éxito, lo cual supera toda especulación meramente teórica acerca del particular.

Se vio necesario, entonces, estructurar la clase de acuerdo a un tema y problema específicos que sirvieran como pretexto y ayudaran al estudiante a estar más centrado en la forma como ha de desarrollar su capacidad crítica. Se ha escogido entonces trabajar sobre ***la forma como los medios de comunicación abordan, informan, piensan y hasta hacen parte del conflicto tal y como lo vivimos en Colombia***, de modo que pueda quedar en una especie de analogía a la manera como trabajan Van Dijk y sus discípulos. Del mismo modo, es una problemática propia del diario vivir de nuestro país que está al alcance del estudiante y es de fácil acceso a su estudio. Con esto, se le adiciona a las temáticas trabajadas por el autor el contexto en medio del cual se presenta un conflicto, que no necesariamente tiene que estar relacionado con la lucha armada de nuestro país; y eso es algo que quedó claro en toda la clase cuando se les explicó la propuesta. También, hablar de los medios de comunicación es reflexionar en sí sobre la principal fuente proveedora y comunicadora de los discursos o de las disposiciones de contexto, ideología y hechos en los que éste se da. No puede ser otra asignatura, sino la de lengua castellana, la que cuente con la licencia para hablar sobre ellos y el papel que juegan en un mundo de lenguajes mediáticos como el actual.

Lo anterior hace necesario planificar las sesiones de clase a partir de un proceso didáctico que nos permita avanzar secuencialmente en la consecución del objetivo proyectado. Ello implica desarrollar la clase de la siguiente manera.

Un primer paso es **ambientar la clase** con la tipología textual que se va a analizar. Para ello, se decidió explicar todas las tipologías textuales en comparación a los textos argumentativos (Editorial, Artículo de Opinión, Ensayo, Reseña Crítica, etc.), puede ser un texto (oral, audiovisual o escrito), para todo el curso o el análisis se puede dividir por grupos (que no trabajan juntos, sino que tienen un medio o texto en común para su análisis), la ambientación

puede partir de una explicación del contexto en el que se ubica el objeto de estudio o de presentar la problemática que el texto aborda (esto solo en las primeras clases), del mismo modo que el estudiante debe tener claros los pasos de ACD a trabajar; como para efectos de la producción de su análisis podrá ser crítico frente a ellos y autónomo en su uso, se le permitirá ordenarlo en la forma que lo estime conveniente, profundizar en algunos aspectos más que otros, darle la extensión que considere necesaria, etc. En esta primera etapa se leen los textos, se comentan, se interpretan sus aspectos semánticos, de estructura y tipología textual, se habla sobre sus contenidos, en últimas, se trata de tener claridad sobre la intención comunicativa del mismo; lo que quiere decir que se debe saber si en él se argumenta, se narra o simplemente se informa o expone.

El segundo paso podría denominarse como **ubicación textual y contextual**, éste se alimenta de las finalidades del anterior: el estudiante debe tener en cuenta la intención comunicativa del texto y trabajar a partir de ella y de todo lo interpretado en clase, en esta instancia, a pesar de que no se renuncia a la constante tutoría del profesor, el estudiante ya puede ir desarrollando su ACD, en tanto tenga claros sus pasos. Esto quiere decir, que lo primero que hará será ubicar el contexto histórico, informativo, espacial, etc. Lo cual requiere de la capacidad para hacer consulta bibliográfica, seleccionar la información de la época, del espacio y de la información adyacente y relacionada con el análisis de forma que no genere incoherencias y sesgos sobre lo que va a tratar de criticar. El profesor, por su parte puede ayudarlo desde el punto de vista lingüístico explicando formas de argumentación y vicios sobre la misma, para que éste pueda entenderlos en el texto y/o pueda construirlos cuando realice su texto argumentativo.

Ya asimilado el contexto, lo que se sigue es interpretar las relaciones con el escrito en sí, descomponerlo de tal modo que permita ubicar el modo de pensar del autor en una época, una cultura, un sistema de pensamiento, prejuicios del contexto en general, etc. A partir de ello, ya será más fácil para él descubrir los sesgos ideológicos que se plantean, asumirlos, ordenarlos y dilucidar a qué posibles corrientes de pensamiento pertenecen, qué posturas adoptan y por qué lo hacen. Lo último, ya coloca al estudiante en un plano hipotético que lo invita a plantear una tesis y tener que defenderla por medio de argumentos.

Entonces, podemos denominar como el **espacio para la opinión, problematización y postura personal** este tercer paso. No obstante, se ha visto que en esta instancia los estudiantes corren el riesgo de caer en pareceres y opiniones poco sustentadas, ya que tienden a mezclar sus

imaginarios o prejuicios culturales personales con el objeto de análisis. Cabe resaltar que este paso es muy importante, por tanto que hay que limarlo de posturas sin argumentos. Todo lo que el educando afirme debe tener una base lógica, es decir, un sustento, – que en lo posible sea bibliográfico –, sobre el texto, el contexto o ambos de manera simultánea. En este paso, se está desarrollando el llamado análisis fino, junto con los posicionamientos de sesgos de ideologías, prerrequisitos para elaborar su propia tesis sustentada con argumentos. Tanto para la elaboración de la tesis como de sus argumentos, deben tenerse en cuenta dos aspectos preliminares: uno de ellos es el desarrollo de ejercicios de interpretación textual con tipos de textos similares al que se desarrolla para el análisis; la actividad se lleva a cabo por medio de preguntas cerradas (Tipo ICFES o SABER, generalmente de selección múltiple con única respuesta) o abiertas. En ambos casos las respuestas deben ser sustentadas por el estudiante, para que independientemente de las tipologías a trabajar, desarrolle la capacidad crítica – argumentativa. Dicha labor beneficia la comprensión estructural del texto y le permite saber cómo debe abordarlo para la elaboración del análisis. El otro elemento a desarrollar es la constante revisión de textos argumentativos, para que afiance su competencia en cuanto a la elaboración de tesis y la capacidad de argumentar de forma acertada, cabal, concisa, que no se extienda innecesariamente, que mantenga la coherencia, cohesión y estructuración de los párrafos, etc. Todo ello se revisa por medio de la entrega constante de trabajos parciales y el desarrollo de plenarias en clase para corregirlos, no sólo por parte del profesor, sino de los compañeros, fortaleciendo así ciertos criterios de co evaluación que coadyuvan al crecimiento grupal en la labor que se pretende llevar a cabo.

La **revisión de los textos en sus aspectos lingüísticos y formales** (normatividad), constituyen el cuarto paso a desarrollar. El repaso de normas ortográficas, de redacción, signos de puntuación y todo lo que permita pulir el trabajo, se realiza con la constante ayuda del maestro, pero también con la consulta de los estudiantes sobre sus errores de ortografía, redacción y puntuación. Del mismo modo, sus compañeros, a modo de co evaluación, pueden servir como pares en la corrección de estilo, fortaleciendo el interés por la lectura de lo que escribe el otro y encontrando así elementos para mejorar sus propios trabajos, no sólo desde el punto de vista formal, sino desde la construcción de argumentos. Esto último le convida a ser crítico con el otro, de tal modo que pueda problematizar y proponer a su trabajo. Igualmente, es el maestro el último en recoger los textos desarrollados, discutidos y co evaluados para hacer una corrección final.

De ello se sigue el devolvérselo a los estudiantes para que hagan sus correcciones finales y regresar a una instancia semifinial de **plenaria** en la que nuevamente se co evalúan los textos y se hacen públicos para ser leídos por todos sus compañeros. Allí la discusión y el debate, deben poner en evidencia la capacidad crítica y discursiva de los estudiantes. Promover estos espacios amplía la capacidad de expresión oral de los mismos y los lleva a estar muy pendientes de una conversación propiciada democráticamente a través del diálogo y fundamentada sobre el respeto al otro, las discrepancias y opiniones que cada uno defiende, así como sus posturas bien argumentadas sobre determinada temática.

Con todo, la última instancia es la **entrega final del texto argumentativo**, un documento en el que, a modo de ensayo pero siguiendo a Van Dijk, queda consignado el ACD finalmente realizado por cada uno de los estudiantes. Los mejores textos producidos, se seleccionarán para ser publicados en la revista institucional del colegio, con lo cual se reconoce a los estudiantes su mérito al haber desarrollado su capacidad crítica.

La anterior secuencia didáctica puede ser aparentemente técnica, pero en realidad trató de ordenar una forma de mediación pedagógica para lograr la adquisición de las capacidades de comprensión y producción textual de nivel C que plantean los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana; esto es lo mismo que persiguen la propuesta de Boisvert y el ACD de Van Dijk y sus discípulos Woodak y Meyer. Los primeros cambios deben reflejar la posibilidad presentada a los estudiantes para ampliar su campo de metacognición y trabajar de manera propositiva con conocimientos dados. Ello permite la eliminación de criterios memorísticos para evaluar, pues del mismo modo como se trabaja durante el periodo en la interpretación y creación de textos, se evalúa al final del mismo. Ahora, Implementar estos procedimientos con los textos literarios hace parte del reto que dicha propuesta tiene hacia el futuro como factor fundamental de su consolidación. Del mismo modo el estándar de comunicación, si bien indirectamente ya hace parte del objeto de análisis, puede fundamentarse bajo los mismos criterios. Lo importante de ello, radica en comprender que la interpretación y la producción textual, son estándares que trazan el sendero de los demás. (Literatura, Ética de la comunicación, Estética del lenguaje y Otros sistemas simbólicos) De todos modos, pueden quedar como opciones de trabajo a futuro, la generación de espacios más artísticos que permitan construcciones más significativas como el teatro, el cine, los centros literarios, entre otras, que pueden dar una mirada re comprensiva a lo que aparece en el papel o servir como preámbulo a lo que se ha de escribir.

En cuanto a cada momento de clases que se tenga con los estudiantes, se han pensado algunas disposiciones que permitan crear un ambiente más propicio para participar en clase y que el docente haga más un papel de mediador a ser quien hable todo el tiempo. Es necesario escuchar mucho a los estudiantes para poder ir haciendo la espiral reflexiva de la Investigación Acción Participativa que propone Mackernan⁷². Por ello las sillas se colocarán en forma circular, la clase partirá de lo que los estudiantes traen a ella, se harán análisis sobre los textos de quienes voluntariamente decidan intervenir.

Algunos aspectos de la propuesta lo hacen parecido al método del Seminario Alemán. Éste es un modelo de estudio, en el que grupos de personas de 4 a 6 integrantes, desarrollan un tema específico. Un grupo es el relator, otro el correlator y un último grupo realiza el de protocolo. (Acta) Luego se realiza un debate y se evalúan los aprendizajes. No obstante existe la variabilidad de ser cada estudiante el que transforma su texto a partir del debate con los otros, lo que permite la comunicación para desarrollar más crítica por medio de la discusión. No es necesaria la elaboración de relatorías y co relatorías. En este caso es más una referencia al método que un seguimiento del mismo como tal.

Las conclusiones de esta propuesta dependerán exclusivamente de la producción textual que se logre. Asimismo, se evaluará todo el proceso de enseñanza – aprendizaje realizado en ella. Cabe resaltar que la propuesta comprende textos de toda índole: orales, audiovisuales y escritos, todos de tipología argumentativa, sin desprestigiar ciertas alusiones a textos literarios que posiblemente sean necesarias para argumentar. Por lo tanto, lo que sigue es analizar cómo fue desarrollado este trabajo en su práctica.

3.1.2 Los pasos del desarrollo de la propuesta (Planificación)

La secuencia didáctica no tuvo un orden cronológico establecido, dentro de los casi tres meses que duró en funcionamiento la propuesta, cada etapa debió esperar el tiempo que requería a según la necesidad del grupo. De todas formas, los siguientes pasos presentan el orden en el que ésta se desarrolló. Están escritos tal y como fueron consignados en la planeación de las clases. Por eso los verbos se indican en presente o futuro, según el caso.

⁷² Cf. MACKERNAN, James. *Investigación, acción y currículo*. Madrid. Editorial Morata. 2000. 278 Pp.

1. Explicación de las tipologías textuales por parte del profesor: En el tablero y con la ayuda de varios ejemplos de textos (columnas de opinión de la prensa local), se explicará la estructura de los textos argumentativos y su diferencia con las demás tipologías textuales. Se espera que los estudiantes hagan preguntas y se dialoguen sobre los aspectos tanto de las preguntas como de la tipología misma. Se ha considerado que lo importante que los estudiantes deben aprender es que los textos argumentativos y/o de opinión poseen una estructura cuyo fin es que el autor plantee una postura argumentada debidamente. Para ello es bueno que vean ejemplos de varios artículos. Asimismo, se han escogido un Editorial del diario *El Tiempo* del 13 de abril de 2003⁷³ sobre el atentado del club El Nogal de Bogotá en el que se plantea una postura frente a los resultados de la investigación en curso sobre el suceso ocurrido. Los estudiantes han de develar qué clase de ideologías se encuentran inmersas en dicho texto a partir del ya explicado método de los discípulos de Van Dijk: Wodak y Meyer. El otro texto es un poco más extenso pero con una tesis interesante sobre la lectura que se hará sobre el conflicto. Es de la revista *El malpensante* y se titula *El indiscreto encanto de la tiranía*⁷⁴. Aunque los textos no hablan sobre una lectura mediática sobre el conflicto, si son propedéuticos de dicho desarrollo.
2. Leerán los textos de la siguiente forma: en primera instancia, un estudiante leerá en voz alta para todos, así se pueden precisar elementos claves como vocabulario que no se comprenda, preguntas de duda interpretativa sobre el texto, etc. Después, cada uno leerá el texto de manera personal para profundizar en su lectura. El texto de *El Tiempo* se usará más para explicar la macroestructura y el de *El malpensante* con miras a la microestructura, el análisis no supondrá todavía entrar en el detalle del ACD, esto será de un orden más coloquial, es decir, tratando que los estudiantes realicen una plenaria para explicar lo que interpretan, presentar la tesis del texto y el primer intento por dar a conocer su opinión. Obviamente no será una opinión debidamente argumentada, sino basada en lo que piensan de momento, sin intertextualidad, ni estudio del contexto que rodea al artículo. De todos modos, es un ejercicio que podrá demostrar, al menos

⁷³ EL TIEMPO. *Inteligencia y argumentación* En: Editorial de El Tiempo. Bogotá. Abril 13 de 2003. (VER ANEXO 1)

⁷⁴ BURUMA, Ian. *El oscuro encanto de la tiranía*. En: Revista El malpensante. Bogotá. Abril – Mayo de 2006. (VER ANEXO 2)

oralmente si ya ellos están preparados para leer una información entre líneas. Lo anterior solo hace parte de los dos primeros elementos pedagógicos antes descritos sobre cómo se iba a trabajar la propuesta. Se considera que el tiempo estimado para este ejercicio preliminar será de dos o tres clases, tiempo éste que está sujeto a los inconvenientes que planteen los estudiantes y la cantidad de inquietudes que tengan o refuerzos que necesiten de parte del maestro.

Del mismo modo, se han planteado algunas preguntas fundamentadoras y problematizadoras del texto, con el fin de cumplir dicho cometido.

- a) ¿Cuál es la tesis que el autor del texto defiende?
- b) ¿En qué evidencias, pruebas o argumentos se basa el autor para sustentar esa tesis?
- c) Según el texto, ¿qué o quién es un tirano?
- d) ¿Qué lectura plantea este autor acerca del conflicto y su relación con la tiranía?
- e) ¿Cuál es su postura frente a los planteamientos presentados por el autor? (justifique su respuesta)

En un principio este ejercicio será más de corte oral que escrito, lo cual supone que el maestro reconozca falencias en estas habilidades y les vaya colaborando a los estudiantes en cada percance que se presente.

3. Los estudiantes intercambian textos y se leen las respuestas del otro, esto con el objetivo que puedan discutir, aportar y/o elogiar el trabajo realizado por otros, lo que se quiere en ese espacio es diagnosticar hasta qué punto y en qué forma los estudiantes pueden ya enunciar juicios sobre el trabajo de los otros. Los textos pasarán por tres o cuatro co evaluadores como mínimo. (sin acuñar la terminología de evaluación para los estudiantes) De tal modo, que cuando el estudiante reciba de nuevo la hoja con los aportes de otros, advierta que hay modos de pensar tanto distintos como similares a los de él, esto en especial con las preguntas d y e que son más interpretativas y suponen elementos de opinión como la postura propia, la disertación personal, la capacidad de interpretar e inferir la parte intratextual del escrito. No obstante, las demás preguntas también suponen la interpretación de cada uno y luego, con la ayuda del maestro, llegar a un consenso. Por lo que se sabrá también hasta qué punto y de qué forma los estudiantes interpretan y/o manejan la estructura del texto. (Este trabajo se planificó

para tres clases, pero se extendió a siete, porque los estudiantes pidieron al maestro más tiempo para leer y escribir bien)

4. Después de leer lo que los demás han escrito sobre su hoja de trabajo, cada estudiante hace una revisión de ese contenido tratando de auto evaluarse y reconocer qué elementos le pueden aportar los otros o cómo defendería su postura, si considera que los aportes no son pertinentes o no están bien sustentados según su apreciación.

5. Para finalizar esta parte, se hace una plenaria en la que varios estudiantes exponen (leen) toda la transformación que se dio en la actividad. Lo que quiere decir que hablarán sobre lo que escribieron en un principio, aquello que los demás les aportaron y cómo esto constituyó o no una transformación en su postura. Al escuchar a cada estudiante sobre este particular, se podrá ver en qué medida están dispuestos a transformar sus posturas o si refutan bien los aportes que consideran que no son necesarios incluir. (Cuando se dio en la actividad, hasta este proceso se llevaban alrededor de doce clases, es decir, tres semanas)

6. El maestro recoge los ejercicios realizados, ya que es una etapa preliminar de la propuesta. Con ese material comienza a explicar el método de ACD de Van Dijk a partir del trabajo de sus discípulos Wodak y Meyer. En cada paso debe haber relación con el trabajo que ellos hicieron, ya que la intención es que reconozcan que hacer dicho análisis interpretativo les conducirá a analizar más críticamente los textos. Luego se les devuelven los textos y se comienzan a explicar los pasos de ACD, que se vuelven a enunciar como en el capítulo dos para que sean recordados.

Los pasos del ACD a desarrollar con los estudiantes son:

1. Asumir que todos los discursos son históricos y por ello deben ubicarse en un contexto.

2. Caracterizar el texto desde su tipología textual.

3. Analizar la estructura, valorando sus partes.
4. Realizar el análisis fino: revisar la postura discursiva, significados de palabras u oraciones que dejen ver la ideología que plantea el autor.
5. Hacer el análisis enciclopédico: para problematizar el texto, es necesario revisar textos relacionados con éste y con el problema para tener una visión más amplia. (Revisar la biografía del autor, textos anteriores, entre otras cosas, pueden ser útiles)
6. Ordenar las opiniones o sesgos de ideologías encontradas en los textos.
7. Plantear una tesis de acuerdo a lo leído y el material que se ha recogido. La tesis debe tener argumentos dentro de la misma información obtenida.
8. Exponer el análisis a una discusión con el grupo ayuda fuertemente a mejorarlo.
9. Realizar correcciones de tipo lingüístico y gramatical al texto que se va a presentar.
10. Presentar un análisis final.

7. Ahora se desarrollará cada paso del método Van Dijk. El primero de ellos está relacionado con asumir que todos los discursos son históricos. Para ambientar esta clase, los estudiantes verán la forma como Jaime Garzón realiza una crítica social, por medio de un video que contiene varias críticas directas que hace a los medios de comunicación y políticos de la época (aborda con una crítica humorística el conflicto), a través de su personaje Heriberto De La Calle.

8. Paso seguido se hará un conversatorio sobre el contenido del texto audiovisual y el docente explicará el contexto histórico en el que se da la intervención del humorista. Se considera que esta actividad permitirá entender esta primera parte del ACD. Lo

entenderán porque el maestro hará una explicación sobre el contexto histórico en el que el humorista hacía las críticas

9. Del mismo modo, se le pide a los estudiantes que busquen el contexto histórico que rodeó al texto de la revista *El malpensante*, lo cual hace que comiencen a desarrollar el ejercicio con el primer paso del ACD. Lo harán a manera de consulta extra clase (Tarea) y luego volverán a una clase de retroalimentación del paso, a través de la participación en la misma, para llegar a un acuerdo común o un consenso sobre ese aspecto histórico.

10. Dado dicho acuerdo, se sigue al punto dos, que consiste en analizar la tipología del texto y por qué. Este paso ha de ser sencillo por cuanto ya los estudiantes saben que es un artículo de opinión, sólo tendrán que indagar los argumentos del autor dentro de su estructura textual y por ende las ideas que defiende para explicar en qué consiste su clasificación dentro de esta tipología.

11. Luego el estudiante comienza el análisis del texto como tal: en un orden de ideas comenzará por analizar sus partes, desde la introducción, pasando por lo que él mismo dirá que es el cuerpo del texto, donde está el contenido grueso de la temática, es decir, la descripción de la misma y las posturas del autor con sus respectivos argumentos (Deteniéndose en cada argumento para poder establecer lo que dice el autor con respecto a la temática o problemática abordada), hasta llegar a las conclusiones o cierre del texto en cuestión.

Para este aparte, al estudiante se le recomendará que siga un poco su intuición y valore la coherencia y cohesión del texto, esto no es inducirlo a creer que hay errores en el escrito, sino a que entienda la secuencia lógica en la que éste se desarrolla. Entonces, valorar sus partes lo que supone es que entienda de qué está hecho el texto. Esto demostrará en qué sentido tiene una buena interpretación literal del mismo. Pero como comprenderlo también supone saber por qué está hecho así, por qué el autor dice o

afirma eso (Reconocimiento de argumentos), demostrará su capacidad argumentativa también.

Es de notar que haber respondido ya las preguntas preliminares puede ser de gran ayuda para leer entre líneas lo que ocurre en el texto y hacer una primera síntesis de lo que allí se ha publicado. Con todo, el resultado es una comprensión absoluta que el estudiante tendrá del texto. Esto lo irá consignando en su cuaderno para prepararse a un conversatorio en el salón de clases, cuyo fin es llegar a consensos sobre esa comprensión.

12. Se hace un conversatorio en el salón de clases en el que se analiza el contexto histórico del texto, del autor para escribirlo y se enlaza con la interpretación comprensiva que los estudiantes realizaron del mismo, tanto desde explicar la tipología, como de sustentar lo que entienden del mismo en su sentido global. Esto se hace como un alto en el camino para que los estudiantes no avancen en sus pasos con una comprensión errada del contenido textual.

13. A partir de la retroalimentación en clase los estudiantes siguen el consenso; es lógico que puedan surgir interpretaciones que no sean del criterio general, pero que han de estar bien sustentadas por los estudiantes. En esos casos especiales también serían aceptadas. De todas formas, a partir de estos pactos seguirá el hilo conductor del ejercicio de afianzamiento del ACD. Lo que continúa es que los estudiantes inicien el análisis fino. Es entonces cuando comienza la etapa trascendental del análisis. Según Wodak y Meyer, este tipo de labores deben hacerse comenzando por el abordaje de lo semántico y lo lingüístico, es decir, analizando los actos de habla y el significado de las palabras. Hasta ahí se da paso a entender una estructura que da paso a hilar fino⁷⁵. Entonces cada estudiante recopilará un glosario de palabras, desde las que no entiende, hasta las que le parezcan claves para comprender frases u oraciones que le sean importantes para la argumentación, la cual analizaría en una segunda instancia. Son

⁷⁵ Cf. WODAK, Ruth y MEYER, Michael. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Traducción: Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Barcelona. Editorial Gedisa. 2003. Pág. 50 – 51.

esas palabras (Verbos, sustantivos y sobretodo adjetivos), que sirven como marcadores de características, calificativos o descriptores los que pueden estar subrepticamente formando parte de una ideología discursiva. Por ello, se le recomendará al estudiante que agrupe los términos, expresiones y oraciones para que luego ate cabos entre lo que se dice en cada parte del texto y lo que el autor piensa en sí.

Entonces, el educando se dirige a encontrar cuál es la postura discursiva del autor utilizando la clasificación anterior, lo que ya interpreta con el texto y lo que une de esos dos elementos. El resultado ha de ser confirmatorio, ya que tiene tres formas de análisis: desde el punto de vista histórico, desde la interpretación comprensiva (Literal) que hace del texto y desde lo lingüístico y semántico que lo llevan a comprender el estado, estructura y componentes de la argumentación.

14. Para hacer aún más confirmatoria la postura que posteriormente ha de construir el estudiante, se le invita a realizar el análisis enciclopédico de lo leído. Lo que quiere decir que busca información noticiosa, periodística, de otros textos de opinión o de libros y publicaciones sobre el tema, información que lleve a entender desde posturas distintas, formas de confrontar el contenido del texto, revisar las diferencias, veracidades del uno y del otro texto frente al original. Analizar hasta qué punto la opinión puede ser muy personal o basada en pruebas y/o fundamentos teóricos. Todo esto debe ser también escrito por el estudiante, ya que aún no se le han revisado en clase estas etapas.

Entre revisar la biografía del autor y publicaciones anteriores del mismo deben estar los elementos de sus ideologías probatorias en el texto. Al hacer esto es casi como tener un punto de partida: que todos los autores colocan su postura discursiva en los textos que escriben. Cierto o no, los ejercicios de ACD lo que buscan es confirmarlo. De todas formas son otra publicaciones, de posturas similares y de antítesis, las que pueden hacer entender desde qué perspectivas se enlaza la postura de quien escribe, en este caso Ian Baruma.

15. Al tener toda esta consulta consignada, el análisis consistirá en desglosar de todo eso que se ha encontrado, los elementos que no están claros, que incurren en errores, en

incoherencias, en sesgos ideológicos, en posturas que persuaden y recomiendan acciones por parte del autor, etc. Todas estas deben ordenarse de manera secuencial, y el estudiante debe hacer una argumentación y confrontación de cada una con la información que le permitió establecer dicha duda sobre la imparcialidad de la opinión. Al tener esto claro sabrá que cuando haga una afirmación, producto también de su opinión, acierta en las razones por las cuales lo dice.

16. El fin del punto anterior se hace realidad en el paso siete, cuando el estudiante comienza la estructuración de su propio texto argumentativo, sea un ensayo, una reseña crítica o un artículo de opinión sobre la información recogida. Le hará una introducción a su texto, describirá los hechos del escrito que le permiten dudar de la veracidad del contenido. Si lo anterior no existe, lo que haría sería describir la ideología que ya ha verificado que existe en el autor y su texto. Esto último lo lleva a escribir una tesis, la cual ha de argumentar con base en la información recogida gracias al ejercicio de intertextualidad que tuvo lugar en el análisis enciclopédico.

El texto que presentará será un escrito que siga la estructura y elementos base de una argumentación y será debidamente sustentado. Este ejercicio será llevado al salón de clases y expuesto por el estudiante, al tiempo que explica la forma como recogió sus datos y cómo los agrupó de tal forma para que dieran como resultado el trabajo que esté presentando en ese instante.

17. En la exposición que se hace al salón de clase, el estudiante será retroalimentado por sus compañeros y en última instancia por el maestro. Del mismo modo, su texto también será co evaluado por otro compañero para analizar todos los aspectos formales (Ortográficos, semánticos y lingüísticos), que puedan existir. Labor que también será revisada por el maestro al finalizar esta actividad.

18. Después de que el maestro hace una revisión final de los textos, regresa los trabajos a los estudiantes con todas las recomendaciones, tanto las suyas, como las de sus

compañeros para que éste las analice y las reincorpore a su escrito, de tal forma que haga la mejor entrega posible de un trabajo final.

Hasta estos dieciocho pasos, los estudiantes han realizado un ejercicio de preparación para comprender la realización de Las partes del ACD. La segunda parte de la secuencia busca que logren realizar un proyecto, una construcción propia en la cual se articule lo que la propuesta quiere en verdad. La producción autónoma de textos que reflejen su carácter crítico y que articule la interpretación crítica de textos con el mismo modo de pensar en su producción. Por lo tanto, los siguientes pasos de la secuencia se enmarcan en la producción de la propuesta por parte de los estudiantes.

La estructura de la secuencia es, a partir de ahora, propiciadora de la creación de fundamentos de metacognición sin los cuales, según Boisvert, es imposible iniciar el camino hacia el pensamiento crítico. Se harán con base en que los estudiantes tienen que buscar información, interpretarla y recrearla para construir su propia argumentación. En esto último, pensar los textos más allá de sus estructura formal es lo que crea la metacognición tal y como la concibe el maestro canadiense⁷⁶.

19. A los estudiantes se les propondrá realizar un proyecto de producción de un texto argumentativo enfocado en los pasos del ACD de Van Dijk trabajado por Wodak y Meyer. Este trabajo será realizado bajo una secuencia que comienza por escoger el tema sobre el cual se va a problematizar. Como recomendación se les tiene a los estudiantes que analicen cualquier problemática relacionada con la postura que los medios de comunicación hacen sobre las diferentes formas de conflicto en Colombia. Esta temática se hace más asequible a los alumnos por cuanto implica a los medios de comunicación, quienes son el principal objeto de estudio por parte de los análisis discursivos que hace Teun A. Van Dijk. Del mismo modo, la cercanía de los educandos con un problema tan particular como éste, los sitúa ante una facilidad de encontrar

⁷⁶ Cf. BOISVERT, Jacques. *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. Traducción: Ricardo Rubio. México. Fondo de Cultura Económica. 2004. Pág. 69 – 75.

información prolífica a la hora indagar por fuentes, contextos históricos y análisis enciclopédicos.

Para ello, se iniciará con la escogencia de esa temática encajada en estos límites. Los estudiantes tendrán algunos días para pensar e indagar cuál es su propuesta de trabajo en el proyecto. Cuando la tengan o, cuando venza el plazo dado por el maestro (Alrededor de dos semanas máximo), presentarán un texto de una página en la que explicarán bajo el siguiente formato el trabajo que realizarán y cómo lo harán:

1. TÍTULO DEL TRABAJO
2. PROBLEMÁTICA A TRABAJAR
3. JUSTIFICACIÓN DE LA RELEVANCIA DEL PROBLEMA COMO CONFLICTO Y EL ABORDAJE QUE DE ÉL HACEN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN
4. EXPLICACIÓN SOBRE CÓMO TRABAJARÁ EL PROBLEMA POR MEDIO DEL ACD
5. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA O QUE REQUIERE CONSULTAR

El estudiante se presenta a la clase y entrega al profesor su propuesta. Éste decide qué trabajos podrían tener un buen desempeño y de los que duda o cree que no tienen estructura los somete a diálogo con los estudiantes implicados de tal manera que puedan esclarecerse las dificultades o se encuentren mejores formas de llevar a cabo el trabajo. Si no hay acuerdos, la mejor recomendación será cambiarlo y dar una espera prudente para que el estudiante presente una propuesta.

El salón entero será enterado de los proyectos que cada compañero está trabajando. No habrá trabajos en grupo, pero si alguno de los estudiantes quiere cooperar con la labor de otro, esto será aceptado por el docente.

20. Una vez los trabajos se encuentran aprobados en su parte de anteproyecto, se inicia la recolección de datos. Los estudiantes deben ir trabajando en casa en la búsqueda de fuentes que les permitan analizar el problema y cada una de las clases será para que cada día, en orden de la lista de veinte estudiantes, vayan informando qué han recolectado y cómo creen que deberían abordar esa información según el método de ACD. Es muy probable que el profesor tenga que orientar a los estudiantes hacia la

intertextualidad para que ellos no se queden tan fácilmente con unas ideas o posturas de un solo lado frente a la problemática.

Todos los estudiantes tendrán que explicar, en alguna de las clases que les corresponde, la forma como están haciendo el trabajo y serán retroalimentados por sus compañeros y el profesor, ya que se supone que todos los presentes son conocedores y están manejando la metodología definida.

Los registros del trabajo que llevan a cabo los estudiantes serán recolectados por medio de la observación participante y el diario de campo. Ambos estarán articulados como medios audiovisuales y escritos que permiten hacer una espiral reflexiva sobre cómo se están llevando a cabo las clases y cómo el maestro puede llegar a realizar mejores prácticas como guía y mediador de este proceso.

21. El trabajo de revisión y compartir en clase el curso de la recolección e interpretación de textos y la forma como se van desarrollando las partes y los pasos del método puede tomar alrededor de tres semanas. Cuando esta etapa termina, lo que sigue es que el estudiante inicie una elaboración del texto. Para esto el maestro brindará algunas clases magistrales sobre normas ICONTEC y en general de presentación del texto, con el fin de que sea un trabajo publicable por los estudiantes. No habrá un límite máximo de extensión, aunque el docente les dirá que no espera menos de tres páginas en su texto, debido al arduo trabajo de consulta que habrán realizado. De todos modos, es bueno que los estudiantes desarrollen una capacidad de síntesis que no los lleve a ser tan repetitivos en sus explicaciones y argumentaciones, así como que no se extiendan en elementos que no valen la pena o en la aparición de otros que no tienen directa relación o relevancia con la problemática en cuestión.

22. De otra parte, para que la producción sea impecable, también de forma magistral, el profesor explicará algunas formas de argumentación que se encuentran en la metodología de Meyer y Wodak que pueden proveer a los estudiantes de unas herramientas que les permitan argumentar más y mejor. Una breve explicación de lo que

se haría en clase permitiría entender que lo que se quiere es que los estudiantes manejen la siguiente forma de argumentar:

Argumentos lógico-rationales Razonamiento por analogía: se establece una semejanza entre dos conceptos, seres o cosas diferentes. Se deduce que lo que es válido para uno es válido para otro. Ejemplo: María y José son alegres, respetuosos. Responsables y estudian dos horas todos los días. María obtiene altas calificaciones. Tesis: José también obtiene altas calificaciones.

Razonamiento por generalización: a partir de varios casos similares, se genera una tesis común, que es aplicada a un nuevo caso del mismo tipo. Ejemplo: Pablo Neruda, Vicente Huidobro y Gabriela Mistral son excelentes poetas, todos ellos son chilenos. Tesis: Los poetas chilenos son excelentes.

Razonamiento por signos o sintomáticos: se utilizan indicios o señales para establecer la existencia de un fenómeno. Ejemplo: A María ya no le interesan las fiestas, pasa mucho tiempo en su casa, lee muchas novelas de amor. Tesis: María está enamorada.

Razonamiento por causa: se establece una conexión causal entre dos hechos que fundamentan la tesis. Ejemplo: La carne de ballena es muy codiciada, ellas fueron cazadas indiscriminadamente, a pesar de leyes de protección aún se les cazan. Tesis: Las ballenas están en peligro de extinción.

Uso del criterio de autoridad: se alude a la opinión de expertos en el tema o personajes consagrados para sustentar la tesis. Ejemplo: El Padre Hurtado dijo: “Hay que dar hasta que duela”. Tesis: hay que cooperar con las obras caritativas.

Argumentos emotivos-afectivos: se dirige a los sentimientos del auditorio, especialmente a sus dudas, deseos y temores con el fin de conmover y provocar una reacción de simpatía o rechazo.

Argumentos por lo concreto: se emplean ejemplos familiares a los oyentes porque les afecta directamente.

Confianza del emisor: se apela a la confianza que inspira el mismo emisor y a la credibilidad que se le debe.

Argumento-slogan: es una frase hecha que se repite constantemente y resume un tema o invita a creer en lo que se dice.

Recursos de la fama: corresponde a la utilización de la imagen pública o palabra de un personaje bien valorado socialmente.

'**Fetichismo de masas**': se sustenta en la idea de que la mayoría elige lo correcto o tiene la opinión acertada.

Uso de prejuicio: Utiliza un prejuicio como argumento de una tesis.

Recurso a la tradición: La idea expuesta se apoya en una tradición cuyo valor no se cuestiona ni discute.

Formas de argumentar

- Basados en hechos reales, datos observables y objetivos.
- Basados en la opinión razonada del que argumenta, o en el conocimiento general sobre el tema.
- Argumentos de autoridad basados en las razones de un experto o una autoridad en el asunto⁷⁷.

Es sobre esta argumentación que se hará posible que los estudiantes se den cuenta cómo se argumenta en los textos que leen y, a su vez cómo se construye la argumentación que ellos van a realizar de tal modo que quede blindada. Blindaje que muy seguramente otros romperán, porque así es el mundo de la argumentación, en tanto aparecen posiciones más sólidas las otras se caen. Lo importante es la realización de un ejercicio que construye una argumentación a partir del análisis de otra.

23. Con todos estos elementos, los estudiantes ya tienen las herramientas sólidas para la construcción de sus textos. Es muy probable que vayan pidiendo ayuda extra clase al

⁷⁷ Cf. WODAK, Ruth y MEYER, Michael. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Op. Cit. Pág. 115 – 120.

maestro con el fin de aclarar dudas y mejorar la producción que se encuentra en curso, este modo de asesoría será inevitable y habrá que prestarlo a los estudiantes.

Mientras ellos tienen un plazo de casi dos semanas para la producción de su escrito, en clase se realizarán lecturas correspondientes al plan lector, que es un proyecto regular de la asignatura y que es el único que no se desplazó para el desarrollo de la propuesta.

24. Terminado el texto se hace otra plenaria, la cual durará hasta que cada estudiante exponga su texto y la forma como lo elaboró. Los demás compañeros hacen la respectiva retroalimentación y posterior a eso se le entrega el trabajo a un compañero designado para que lo evalúe también. Acto seguido, el trabajo llega al profesor, quien realiza una entrega final del texto para que se haga una última corrección y se entregue de nuevo ya de forma definitiva.

25. Entrega final del texto.

Con estos pasos de secuencia didáctica la propuesta se puso en marcha. Esta labor hasta aquí realizada se hizo con base en todo el diagnóstico y las categorías de análisis descritas en el capítulo uno. Lo que se quiere entonces es poder resolver los problemas fundamentales que de allí salieron, a saber, una pedagogía centrada en lo que realiza el maestro y no en la producción de los estudiantes, problemas para la interpretación y producción crítica de textos propios de este nivel educativo, un docente esquemático que desconoce las habilidades de sus alumnos porque no dialoga con ellos o no lo descubre en su práctica, entre otros.

4. LA EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

4.1 Sobre por qué aplicar la propuesta para hallar sus resultados

El proceso investigativo podría haber terminado con la elaboración de la propuesta producto del diagnóstico que se realizó. No obstante he querido ser arriesgado en el hecho de llegar a ponerla en práctica para hallar reflexiones sobre dichas prácticas en el aula que permitan entender los significados de sus campos de acción. Por ello, lo que sigue a continuación es describir cómo se desarrolló la propuesta clase tras clase, día tras día, hasta llegar a consolidar el proceso y cumplir con un cronograma pactado.

Cabe resaltar que el hecho de aplicar una propuesta pedagógica como ésta, no necesariamente deviene en alcanzar unos resultados, ni en cambiar el aprendizaje de los estudiantes, así como tampoco termina por rehacer todo de tal forma, y tan bien hecho, que todo lo anterior queda superado. Precisamente uno puede llegar a pensar que se corre el riesgo de que esto no suceda, pero más que un riesgo, lo que se corre es con la certeza de llegar a saber qué se superó y en qué se falló. Es muy probable que algunas falencias permanezcan, pero saberlo es lo que permitirá generar nuevas y mejores prácticas, en este caso, sobre lo que es llegar a formar el pensamiento crítico en los estudiantes objeto de este proceso de investigación.

El registro de este proceso se realizó por medio de la consignación de los datos más importantes en el diario de campo. También se hicieron varias grabaciones de clase entendidas como observaciones participantes que sirvieron como puntos de partida para analizar el estado de la mediación didáctica y pedagógica realizada. Pero fue por medio del análisis de contenidos, que hace referencia a los textos que los estudiantes entregaron y que se entienden como producto de la propuesta, que se lograron comprender los alcances de la labor desarrollada en el aula con estos veinte estudiantes.

El informe evaluativo que se ofrece a continuación, es producto de lo realizado durante un poco más de dos meses que duró la propuesta. Pues se parte de entender que se necesitó más tiempo del planificado para que los alumnos llegaran a escribir los textos que se esperaba que escribieran. Del mismo modo, esto está detallado paso a paso entre logros, transformaciones al

plan inicial y dificultades que se presentaron durante el desarrollo de la propuesta. Al final del proceso se presentan algunos textos anexos que sirven como ejemplo del análisis que se realizó.

4.2 La puesta en marcha de la propuesta

Desde la primera clase se inició con la presentación de la propuesta, esto implicó que, al ser democráticos y preguntarles lo que pensaban de la misma, se dieran discusiones y mediaciones con los estudiantes que obligaran a ciertas modificaciones; la primera de ellas fue que el proyecto que se propuso inicialmente y que consistía en hacer análisis del papel de los medios frente a situaciones que implicaran conflicto en Colombia, se transformó ampliando el rango temático del problema y llevándolo a abordar el conflicto universal, ya no sólo a nivel nacional. Del mismo modo, se entendería a partir de entonces el conflicto como toda situación que causara un problema que tuviera sesgos discursivos, es decir, no tanto desde el punto de vista de los enfrentamientos, sino de todo tipo de estructuras textuales que plantearan problemas cuyas tesis y argumentos fueran discursivos y se pudiera hacer discusión sobre sus postulados. La propuesta fue directamente expresada por los mismos estudiantes y, en vista de que era de su comodidad el trabajo partiendo desde sus expectativas y presaberes, se consideró aceptable. Esta transformación, si bien no cambia los fines de la propuesta llevó a reestructurar la secuencia didáctica. De todas formas, cuando se habló del método de ACD, se planteó la situación posible de que sus pasos eran susceptibles de ser modificados. Esto enriqueció el debate esperado en la clase, por cuanto se puede entender dicha modificación como un viso de que los estudiantes demuestran capacidades propositivas y selectivas de información y conocimiento que ha de ser adquirido.

Lo primero que se realizó tras esta transformación fue el ejercicio de interpretación textual abordando los dos textos que se propusieron llevar a la clase. Se había destinado un tiempo prudente de dos semanas para esta actividad, pero hubo una justificada demora que, según mi interpretación, se debió a que los estudiantes querían hacer bien el ejercicio y se tomaron más tiempo, tanto en la etapa de responder a las preguntas como en la de co evaluación al trabajo de los otros, el cual duró casi tres clases de una hora, pues estar pendiente de cómo se desarrollaba este proceso implicaba que los ejercicios se hicieran en clase, en presencia del maestro.

Varias interpretaciones interesantes se pueden hacer de lo que lograron realizar los educandos, entre las que sobresalen se encuentra el hecho de que a nivel de gramática algunos les hayan corregido errores de redacción y de ortografía a sus compañeros siendo que ellos mismos cometen esas mismas equivocaciones en sus trabajos, cuando se conversó en plenaria, varios de ellos argumentaron que a veces era más fácil descubrir los errores que se cometen en los textos de los demás que en los de ellos mismos. Otros dijeron que lo que ocurre es que escriben sus textos sin hacer revisiones después de escribirlos y que lo que estaban haciendo al evaluar los trabajos de sus compañeros era precisamente eso, una revisión detallada. También salían apreciaciones como la de una estudiante que afirmó que le era más fácil apreciar los errores en los demás que los de ella misma.

Hasta este momento de la investigación, era notable que la actividad estaba llevando a los estudiantes a confrontarse con sus propias actividades, así como me llevaba, asumiendo el rol del maestro, a entender que sólo el confrontar lo que se hace con la realidad y con lo que otros piensan, que revisar cuáles son y dónde se encuentran los errores ayuda a mejorar las prácticas educativas, así como para ellos encontrar en este momento, cualquiera que fuera la causa, sus errores a la hora de hacer un trabajo de interpretación textual significaba descubrir qué era lo que tenían que hacer para poder mejorar, ya que cada uno – sin preguntarlo el maestro –, daban una causa a la equivocación cometida en la actividad respecto del manejo de la redacción y la ortografía.

Pero esto no fue lo único que afloró en la revisión grupal de la actividad realizada, también sobre las preguntas hubo una especie de debate no programado que dividió al grupo sobre las posturas discursivas, en especial frente a lo que tiene que ver con el texto de la revista *El malpensante* titulado *El indiscreto encanto de la tiranía*. En la interpretación de este texto hubo más disertación que en el editorial del diario El Tiempo, sobre el cual no considero necesario detenerme. Más bien, en cuanto a lo que tiene que ver con las posturas y opiniones presentadas por los estudiantes acerca del otro texto, el de la revista *El malpensante*, se ha de centrar este aparte del análisis del primer paso de la secuencia didáctica. Cabe resaltar que fueron intervenciones en las que aún se notaba la comprensión literal del texto aterrizada en opiniones difusas y poco argumentadas de forma intra, ínter o extra textual. La presentación de ideas por parte de los estudiantes se hacía basándose en el sentido común o en lo que, quizá podría interpretarse, han escuchado de otros o, por qué no, en los mismos medios de comunicación.

La discusión se generó en torno a la pregunta por la tesis y que suponía definir quién o qué era el tirano. Voy a resaltar las dos posturas que, de entre otras, podría considerar eran las más fuertes. Por un lado se encontraba la de un grupo de estudiantes, quienes interpretaban sobre el texto que un tirano era quien ejercía el poder con una autoridad exagerada, que creía que sus órdenes eran como designios de Dios, que se imponía a la fuerza, entre otras aseveraciones que si se hace una lectura del artículo en cuestión son extraídas del mismo. Hasta esa parte no hay ningún problema, pues hay una lectura textual bien desarrollada desde el punto de vista interpretativo, el problema está en que cuando se desentraña la tesis se hace tomando apartes literales del texto como: *“El peligro asoma cuando estos deseos se vuelven monopolios, cuando los políticos se vuelven dueños de demasiados canales de entretenimiento” (...)* *“De haber futuros dictadores, es probable que surjan a guisa de súper magnates dueños de cadenas de televisión y de equipos deportivos, con parla de curas evangélicos y odio por la política democrática, al tiempo que advierten sobre amenazas enemigos” (...)* En estos casos, los estudiantes presentan como argumentos o tesis fragmentos de lo que dice el autor, sin entender que su postura puede estar regada por muchas de las afirmaciones del escrito. Esto demuestra un retraso por parte de varios en lo que tiene que ver con entender la estructura de los textos como un todo que se compone de partes, pero que a su vez no se fragmentan en “pedazos” de textos, tal y como los estudiantes lo querían hacer ver. Ante esta postura se tuvo que realizar una intervención por parte del maestro para explicar el cómo entender de manera secuencial la estructura del texto. Se les explicó qué era hacer una lectura entre líneas: los textos tienen varias formas de mirarlos, es lo mismo que expresa Van Dijk en *Estructuras y funciones del discurso*, cuando explica que en la lectura de un texto actúan varias formas de leerlo, por decirlo de un modo más escueto, varias visiones sobre un mismo texto; las cuales pueden ser del mundo social del que se ve permeado el texto, por un lado, la que tiene que ver con lo que el autor escribe y su postura, así como la que está relacionada con la que yo interpreto o cualquier persona lo hace a partir de su propia visión, capacidad o contexto al que le hable⁷⁸. Esto puede ser válido para todo tipo de textos, inclusive para los literarios. Al hacer esta explicación prácticamente enfoqué a los estudiantes a que trataran de interpretar los textos de ese modo. Consigné en mis notas de campo que tenía dudas respecto de esa orden y de si inducía un solo modo de interpretar. Pero la realidad es que algo no sale de la nada y es necesario dar unos parámetros mínimos, eso sí, que posteriormente permitan la libertad de interpretación y la

⁷⁸ Cf. VAN DIJK, Teun. A. *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI Editores. 1989. Cáp. I – II.

capacidad crítica basada en unos criterios mismos de coherencia y argumentos bien fundamentados en los que sea la razón y no solamente el sentido común los que actúen.

Queda ahora pendiente el otro modo de interpretación realizado por los estudiantes, en este caso también un buen intento por desentrañar la tesis del texto, pero tampoco logrando hacer una lectura entre líneas del mismo, muy pegados a los medios de comunicación y, aunque pareciera generarse un ínter texto, era más la opinión popular o los prejuicios que se pudieran generar para quien ve, lee y escucha de forma acrítica los medios de comunicación. Por ejemplo, trataban de aterrizar constantemente el texto a contextos particulares como la política colombiana, los problemas binacionales, pero lo hacían de forma sesgada acusando a unos y otros de tiranos y haciendo que la argumentación se perdiera en esas visiones, olvidando por completo el contenido del texto que se estaba interpretando, lo cual daba al ejercicio el aspecto de que podría haberse realizado dicho debate sin la necesidad de haber llevado el artículo a clase y sólo hubiese bastado con hacer la pregunta directa acerca de lo que ellos pensaban acerca de cada problemática en particular. Es decir, faltaba articular esa lectura del mundo con el texto en cuestión para que la síntesis ínter textual se diera en realidad. Quizá también era probable que estuvieran llenos de los prejuicios discursivos míos como maestro, quizá esa confusión se debió al hecho de haber escuchado las formas de lectura recientemente explicadas, ya que varios de ellos se quejaron al final de la clase sobre el hecho de que pensaban que lo que habían expresado era lo que yo pedía; en realidad lo era pero bajo procesos de argumentación más claros que sólo de podrían adquirir producto del ejercicio encaminado hacia la adquisición de esta destreza.

El ejercicio terminó curiosamente con lo que se pensaba iba a ser cuestión del principio, tanto por olvido del maestro, como por la necesidad de los estudiantes que ya querían hablar, la comprensión de palabras o términos que no fueran entendidos del texto se nombrarían al final. Los estudiantes fueron quienes preguntaron los significados de los conceptos, tal y como fue mi indicación, entonces se les devolvía la pregunta para que en un trabajo cooperativo y regresando al texto y su contexto determináramos entre todos el sentido que cada palabra podría tener. De este modo, salieron a flote términos como *guisa*, *pírrica*, *atisbos*, *chovinista*, entre otros. Además, nombres de personajes históricos relacionados con el tema como *Mencio*, *Mathathir*, etc. Éstos no fueron discutidos en clase, pues por la continuidad del ejercicio, los estudiantes debían indagar el contexto histórico del escrito, todo lo que rodea a estos personajes y el hecho de que aparezcan allí mencionados.

Al finalizar la actividad se hizo una revisión del ejercicio. En este espacio los estudiantes manifestaron que era un texto que entendían pero que tenían que aprender a comprender desde unos significados más profundos (Intuyo que seguían mucho los comentarios del profesor), y que sabían que era algo que iban a necesitar para la universidad, para entender el mundo que los rodeaba. De todas formas, traté de motivarlos mucho diciéndoles que aprender a analizar textos de manera crítica iba a ser muy importante para sus vidas, porque ello tenía que ver hasta con las decisiones más importantes que cada uno tomara frente a sí mismo, su nación, su trabajo, etc. La motivación quedó enclavada para entrar a lo que sería la ya casi cuarta semana de ocho que se habían planificado. Obviamente el trabajo se encontraba retrasado, pero no se iba a correr en aras de solamente cumplir con el cronograma, lo importante era indagar a ciencia cierta la forma como la propuesta iba afectando a los estudiantes en sus estilos y forma de aprendizaje, lo cual sería revisado a partir de la valoración cualitativa de su producción personal. Es entonces, cuando después de una etapa preliminar que consolida para el maestro el estado de comprensión lectora de sus estudiantes, se inicia el proceso de aplicar en ellos los pasos del ACD de Van Dijk seguido y perfeccionado por Wodak y Meyer.

4.2.1 Aplicaciones de los ejercicios de comprensión lectora a partir del ACD

Como ya es sabido, la clase se preparó desde una ambientación para la lectura y la escritura. Estas etapas ya fueron mostradas en el capítulo anterior y han sido desarrolladas normalmente hasta este instante de la investigación. Ahora es cuando se ven en su esplendor, pues al analizar los discursos históricos con el video de Jaime Garzón se les indicará a los estudiantes sobre qué textos y en qué contexto habla el autor.

La clase se desarrolla en dos momentos, una hora en la que solamente se aprecia el video de Jaime Garzón, una recopilación de todo su humor político, sagaz, mordaz, y que demuestra una crítica basada en la oposición a un sistema. En esta puesta en escena, el humorista utiliza recursos retóricos como el sarcasmo, la ironía y el chiste mismo para desbarajustar argumentos, leyes de la nación, posturas y/o propuestas de políticos que a simple vista parecieran bien sustentados. La risa de los estudiantes al ver la forma como el artista empleaba su talento para lograrlo no se hizo esperar. En algunos casos era tanto su asombro y la espectacularidad que advertían del evento, que pedían que se les repitieran varias entrevistas

que el actor hacía bajo el disfraz de su personaje predilecto “Heriberto de la Calle”. Para muchos, lo que tenían del personaje eran vagos recuerdos de lo que vieron en su infancia, otros le seguían la pista por tradición familiar o porque la Web les ha ayudado a no perderlo de vista. Lo importante es que a la luz de la teoría ya explicada sobre cómo leer este tipo de macro textos, la visión interpretativa de los estudiantes cambia un poco. Al finalizar la utilización de este video como recurso didáctico, se hizo un coloquio con los estudiantes de tal manera que se pudiera establecer la interpretación del texto audiovisual. Para varios la impresión era alta y la forma como de manera directa hacía unos reclamos que al mismo tiempo eran imposibles de disuadir por quienes estaban siendo “atacados”. Del mismo modo, advertían que es un tipo de crítica quizá en vía de extinción en Colombia, o como expresaría de forma un poco cruel pero sincera uno de ellos: “Uy es que si lo mataron era porque se metía bien feo con la gente y eso muchas personas no se lo aguantan”⁷⁹. La expresión es relevante porque sirvió para explicar lo que desde el punto de vista cognitivo y/o desde la metacognición, diría Boisvert, es la crítica. Si bien en Garzón se aprecia una forma recurrente al humor, el cual usa con el fin de criticar, no es ese el trabajo que se busca, antes bien, de lo que sirvió la actividad fue para desmitificar la crítica entendida como oposición a. Una crítica solo social, sin estructuras cognitivas, es decir, sin aquellas que llevan al estudiante a entender los cimientos de un proceso textual, de un hecho o producto de la ciencia, la sociedad, etc; no puede ser válida, pues solo es un darse cuenta de un problema y quedarse conforme con vislumbrarlo sin trabajarlo a profundidad inmiscuyéndose en un proceso a corto, mediano, largo o infinito plazo que éste suponga en su dilucidación. No quiere decir que se acuse a Garzón de sólo identificar el problema, no, el humorista solo hace su trabajo en esa parte, pero sería válido ver también cómo actuó como mediador de paz y cómo hizo parte de varios procesos políticos y de movimientos de lucha por la dignificación humana, en contra de la corrupción y el respeto a los derechos humanos; lo visto en su faceta de artista es sólo una dimensión de su labor, quizá la que si le causó opositores ideológicos que terminaron con su vida en un país donde es difícil ser diferente y en el que toda oposición a sistemas socialmente constituidos, y de cualquier tipo, es un pecado. Esto anterior no fue más que la explicación misma del maestro a las inquietudes de los estudiantes. Entonces, se entiende que la crítica que el auténtico ACD realiza es a partir de ese entendimiento global de algo, cuando hacer lectura permite que se puedan desestructurar los componentes de eso que se analiza, de hecho, eso es lo que significa analizar en sí. Ese mismo análisis es el que permite entender, desde el primer paso del ACD, que es ubicar el discurso histórico de dicha obra, que ésta tuvo lugar en una Colombia de mediados y finales de

⁷⁹ Aparte de la plenaria de esa clase que quedó consignado en el diario de campo de la presente investigación.

los años noventas, hace una década, y que los discursos giraban en torno a grandes escalas de corrupción en nuestro país, una crisis económica aún más aguda que la actual, épocas en las que la lucha de los grupos subversivos por el dominio territorial del país era muy fuerte y así como hoy el país está polarizado políticamente, en ese entonces la polarización era menos que ideológica, más bien del corte retrógrado del respaldo político bien sea a grupos armados o a mafias del narcotráfico. Capciosamente, este análisis histórico es interrumpido por un estudiante que afirma que en la actualidad lo que ve es que ello es un acto regenerado y que aún persiste. Como maestro valoro enormemente lo que el estudiante hace y le pido que en aras de que su afirmación sea lo más responsable posible, recoja los argumentos y los traiga en la próxima clase. El alumno queda retado. Al terminar la clase, la siguiente tarea para todos es traer el análisis histórico del artículo.

Esa siguiente clase, el mencionado estudiante, cuyo código en la recolección de datos es el No 15, expuso una tesis no propia, pero si bien sustentada desde el punto de vista de la ínter textualidad. Afirmó estar leyendo el libro de un escritor llamado Gustavo Duncan llamado *Los señores de la guerra* y que el autor presenta cómo los sistemas de mafias se generan, se limpian, se vuelven a generar. Da ejemplos sacados del texto del autor, que hacen un paralelo entre las mafias de los años setentas, las de los ochentas y las de los noventas, cómo cambian de capo, cómo los Estados van destruyéndolas y éstas en otros escenarios estatales vuelven a surgir. Me pareció tan bien sustentado lo que dijo el estudiante que fue lo propio ponerlo de ejemplo en cuanto a lo que era la ínter textualidad. Propiamente la clase no iba direccionada a este tratamiento de información, pero lo sorprendente fue lo realizado por el estudiante que ameritó ese desvío. Con lo visto, hubo que dar paso a una asertiva improvisación en el desarrollo de la propuesta, más aún si se trata de un caso que tanto en el cuestionario de la etapa diagnóstica como en la prueba de comprensión de lectura y escritura no había obtenido los mejores resultados. En el caso particular de la prueba, no hubo la ínter textualidad que ahora demostraba. ¿Qué ocurrió? No se puede decir que es cuestión de la propuesta, pues apenas ésta estaba iniciando, aunque podría ser un caso especial en el que se hayan asimilado rápidamente las pautas dadas sobre cómo interpretar todos estos tipos de textos. De lo contrario, habría que dar razones al tiempo y a la madurez de la edad, a trabajos extra escolares realizados por el estudiante, entre otras.

Ahora bien, lo que se sigue es mostrar cómo les fue a los estudiantes en el análisis del contexto histórico. Como es un ejercicio para comprobar que hayan asimilado el proceso del método de

ACD, se explicará de forma resumida. En primera instancia, pareció ser algo difusa la forma como los estudiantes investigaron este proceso. Según lo consignado en el diario de campo, para algunos fue más fácil indagar sobre el concepto de tiranía a lo largo de la historia. Otros hicieron la averiguación acerca de los varios dictadores internacionales mencionados a lo largo del artículo. Hubo para quienes fue mucho más fácil abordar la historia de las dictaduras, etc. Lo importante fue que hubo diversidad, aunque no se dio una pauta sobre qué de la historia había que averiguar, igual era un espacio autónomo de averiguación. Pero, en otras palabras, el ejercicio adquirió interés en la medida en que desde distintos focos de las consultas ésta se pudo compartir y el salón llegó a una especie de consenso. También es importante resaltar que lo que los estudiantes debieron hacer fue hacer ese trabajo para más que intercambiar lo consultado, hubiera acuerdos a partir de lo que investigaron todos, sin complementar, más bien para enriquecer. De todos modos, la aclaración se hizo a la clase, no obstante la orden no fue dada y la equivocación fue propia del maestro.

En esa misma clase la pauta fue distinta, en la medida en que lo que siguió fue el análisis estructural del texto sobre el cual también había que argumentar. Como se planificó, todos sabían que era un texto argumentativo, un artículo de opinión cuyo contenido obedecía a los componentes y partes que tienen los escritos de esta tipología. Tal y como lo habían demostrado la mayoría de los estudiantes en la prueba diagnóstica, demostraron conocimiento estructural de la tipología textual, pero se quedaron muchos de ellos (menos que antes), muy sesgados a la hora de argumentar los porqués de la clasificación tipológica. Por ejemplo, decir que es argumentativo o artículo de opinión sólo porque tiene una tesis o unos argumentos es apelar apenas al sentido común o a lo ya señalado y enseñado por el maestro o lo que está en los libros. La esperanza a este respecto asomó porque estudiantes como los números 03, 12, 16 y 18 basaron su respuesta, que se compartió de modo oral, en razones un poco más válidas como que el autor toma una postura muy personal y no basada en elementos objetivos, producto de su interpretación de la historia. También que lo que presenta Buruma, recorre el concepto de tiranía a partir de lo que ha significado una nueva forma de ella y que es precisamente en mostrar esa forma nueva de ser tirano que se da la argumentación propia del autor y lo que hace que tenga una opinión argumentada. Además de estas respuestas, a las que consideré adecuadas, hubo otras que se salían del paso de ACD a desarrollar, que trataban ya de dar valor a sus partes y de entrar en el detalle de la opinión, como examinar la postura discursiva del autor. De todos modos, se recondujo la disertación del grupo para dejarla hasta ese entonces en la tipología textual.

El paso que siguió si estuvo relacionado con el dar valor a las partes tanto formales como discursivas del escrito. Entonces, se concibió a un texto ordenado, como es claro que debe suceder con una publicación⁸⁰. Lo que siguió fue valorar ese orden en que estaba a partir de los componentes del mismo. Entonces, en la nueva plenaria organizada para discutir esta parte del análisis, las interpretaciones que surgieron, a pesar de ser un poco literales, fueron de una estructura interpretativa coherente con el contenido del texto. Para resumir, el consenso al que se llegó, es que se leyó un artículo de opinión cuyo contenido se daba en torno al concepto de tiranía, el cual fue abordado por su autor, Ian Buruma, a partir de una lectura extra textual de la historia en la que vislumbra que algunos de los gobiernos del mundo, especialmente ciertos de los de Latinoamérica, están siendo seducidos nuevamente por esa forma del poder sin límites y de la autoridad con desmesura al cual se le conoce con el nombre de tiranía. Explica el autor que lo que ocurre es que ya no tiene que ser notoria esta forma de poder, sino que se llega a controlar a la sociedad utilizando medios distintos a los ortodoxos; ejemplo de ello es apelar a algunos casos de estados que han ejercido controles de sus naciones apelando a que pueden ser los dueños de medios de comunicación, de empresas que fundamentan la economía de esos países, entre otras razones. Con esto, lo que ocurre es que la tiranía se vuelve encantadora en tanto permea todas las esferas de las prácticas gubernamentales. Esto último es la interpretación traducida en el diario de campo, respecto de lo que fue el acuerdo al cual se llegó con los estudiantes. Esta forma de disertar cada paso que se da del análisis de ejemplo tiene como finalidad que al ponerse en común las distintas interpretaciones, se logre que los alumnos entiendan los procesos de ínter textualidad que ellos mismos deben desarrollar.

El presente punto es muy importante, porque permite saber la claridad que los estudiantes han de tener frente al problema que vayan a trabajar cuando lean los textos que tienen que abordar para la construcción de su texto. Del mismo modo, es un paso que tienen que dar primero frente a la interpretación, pues es entendible que leer interpretando de la mejor forma es lo que garantiza el éxito de una producción escrita del corte de esta propuesta, con niveles de criticidad, argumentación y con una propuesta que sea de una construcción propia de cada uno de los estudiantes implicado en esta labor.

⁸⁰ Es claro que valorar la coherencia y cohesión del texto es algo que aplica más para las revisiones que se harán en torno a los textos de los propios estudiantes, los artículos que son objeto de una publicación, por lógica deben tenerla. El paso tiene que ver más con un proceso de co evaluación entre los estudiantes.

Abordada ya esa interpretación que permite establecer objetivamente lo que quiere decir el texto, se inicia el denominado análisis fino, que se convierte en la matriz del proceso, lo que permite establecer qué tan claro puede tener el estudiante su análisis del discurso y qué tan crítico es. Para este proceso, fueron necesarias más clases de las esperadas, hasta que la capacidad crítica aflorara en un número considerable de los estudiantes participantes de la investigación. Fue un proceso difícil, sobretodo porque ellos esperaban interpretaciones críticas por parte del maestro para ver si las podían seguir, esto no se hizo, ya que lo más lógico era que generara un condicionamiento y sería casi estropear todo el trabajo realizado, pues se estarían utilizando estrategias tradicionales, memorísticas y repetitivas. Llegados a este punto, consideraba que ya se había dado suficiente ejemplo de cómo pensar críticamente: interpretaciones mías, los textos leídos, etc. En la primera sesión de interpretaciones seguían saliendo los procesos de pensamiento literal, el aterrizar el texto con el sentido común y entender los argumentos del texto parafraseando al autor. Poco a poco, los estudiantes comenzaron a inferir, también producto del acoso del maestro. Debo reconocer que hubo que colocar preguntas en el tablero como directrices para que los estudiantes comprendieran en la práctica lo que era inferir. Se cometió un error desde la planificación que consistió en suponer que la lectura y el ejercicio mismo los llevarían a desarrollar inferencias, si esto era algo nuevo iba a ser muy difícil que logran poner en actividad esta estructura del pensar. Una de las preguntas que se utilizaron como directrices fueron: *¿Por qué el autor piensa que existe una nueva forma de tiranía que se basa en los dominios y controles ya mencionados en el texto?* Otra que se colocó fue: *¿Considera usted que es cierta la afirmación del autor “La tecnocracia autoritaria reclama su legitimidad de distintas maneras? ¿A favor de qué y en contra de qué puede estar el autor?* De este modo fue que varias respuestas comenzaron a expresarse, de tal manera que se pudo construir en esencia la primera parte del análisis fino constituida por la comprensión de los factores semánticos que determinan el texto. Entonces, comprender el concepto de tiranía no fue lo que ayudó desde el responder a las preguntas anteriores como se pensó cuando se planificó la actividad, si no que hubo que hacer averiguaciones extra textuales al concepto para compararlas con la concepción alimentada por el autor en el contexto de su texto. De esta forma comenzaron un cúmulo de comparaciones semánticas, la ocurrencia fue de un estudiante, lo hizo en su casa y lo trajo al salón. Planteó que si se concebía a la tiranía como el régimen de poder absoluto, de ordinario unipersonal, que con frecuencia instauraba el tirano, aquel o aquellos que habían derrocado el gobierno de una ciudad o Estado normalmente gracias al apoyo popular, pero también mediante el golpe militar o una intervención extranjera; concebir al tirano según la visión del texto era querer decir que ya no era bajo golpes militares ni

apoyo absoluto de un pueblo o la ayuda de medios guerreristas que lo obtendría, sino legitimándose al hacerse necesario por medio del discurso de los medios, de plagar la economía de una necesidad de estar instaurado. Lo mejor de todo fue cuando colocó como ejemplo a la sociedad de consumo y asimiló los negocios internacionales como medios que los gobiernos podrían utilizar para ejercer tiranías sobre otros. Considero que este ejercicio del estudiante número 18 valió la pena para toda esta sesión. Ahora era él y no el maestro el que daba un ejemplo de análisis crítico, creo que más de uno desde entonces comenzó a seguir la línea y se fueron dando algunos resultados para este tipo de actividades.

Dentro de esta interpretación que recoge la capacidad por parte de los estudiantes para hacer inferencias se demostraron algunas adquisiciones de competencias por parte de los mismos, en especial en el plano de lo que era entender que el artículo escogido trataba de resignificar el concepto de tiranía y que lo sustentaba en las nuevas formas de gobierno en las que son los discursos mediáticos cargados de cibernética los que politizan las conciencias de las personas y los que terminan ganando adeptos, cosa que ya no es necesaria hacer por la fuerza, ni siquiera con discursos convencionales basados en las típicas promesas del político o candidato. Pero esta es una interpretación, algo que pasa a ser para los estudiantes una lectura más. Pues han de hacer ahora un análisis más enciclopédico que si involucre las teorías al respecto. En ese trabajo deberán regresar a la lectura de los textos y revisar, consultar teorías generales de esos conceptos. Es evidente que nos las hallarán todas, pero si tendrán una gama de la cual hacer la selección. En este punto fue sorprendente encontrar que la población investigada no es muy proclive a la búsqueda de información en biblioteca, según expresaron para ellos fue mucho más sencillo e inclusive ágil buscar en la Web. Esto es un aporte a la investigación antes no pensado, pues los buscadores de conceptos, autores, corrientes, problemas de la ciencia, la literatura, las humanidades en general, las matemáticas permiten extender el campo de selección que los estudiantes han de tener cuando indagan sobre algo con la finalidad de abordar una problemática. Ello se vio reflejado en la diversidad de análisis enciclopédicos encontrados, lo cual enriqueció las interpretaciones realizadas sobre el particular.

En este punto el curso quedó abocado a explicaciones teóricas sobre el artículo: la teoría de la mala economía adaptada a la interpretación del texto, la tiranía vista desde la antigua Grecia y hasta otras concepciones que bordeaban la teoría del autor del trabajado texto fueron objeto de análisis por parte de los estudiantes. El ejemplo a resaltar podría ser el realizado por el estudiante número 12, quien presentó su análisis de la tiranía a partir de gobiernos en Colombia

que hayan demostrado un cariz de ese estilo, colocó como ejemplo la masacre de las bananeras al tiempo que hizo conexión de ínter textualidad con el hecho de que las nuevas formas de tiranía apuntan más a la conquista de conciencias que a la destrucción de las mismas, siendo esa destrucción el último recurso que habrían de utilizar cuando ya no les pueden más las creaciones de dispositivos publicitarios o formas de entretención y/o distracción a aquellos pueblos que están bajo su dominio. Tal vez la interpretación pudo ser un poco exagerada, pero lo importante era que estaba ya haciendo el ejercicio, que algo de superación en su trabajo con respecto al nivel presentado en la prueba diagnóstica estaba ocurriendo y eso es lo positivo y lo que se le aplaudió en el salón tras su intervención.

Ahora bien, revisar la biografía del autor ayudó a delimitar las razones discursivas que éste habría de tener y el porqué sostuvo esta postura frente a la temática. Entonces, es preciso saber que los estudiantes consultaron y encontraron que Ian Buruma es un filósofo de origen holandés que ha dedicado su vida a estudios sobre filosofía política, que es famoso por acuñar el término occidentalismo para hacer referencia al elitismo y la creencia de superioridad cultural de los países más poderosos del mundo, en especial de Europa. El autor tiene cierta conexión con el judaísmo y ha escrito varios artículos sobre el conflicto árabe – israelí. Su filosofía está inclinada a la crítica del tema del poder y es un defensor de la democracia en términos de igualdad. Palabras más palabras menos, estos elementos biográficos del autor permiten establecer un cierto génesis a sus ideas en el artículo de *El malpensante*, pues no sólo son un modo de pensar, sino el modo de pensar del autor, éste centra su filosofía en debatir el problema de las formas de dominación, de los discursos de poder en sus formas más modernas, es lógico que opine bajo el paradigma de una sociedad en la que la mejor forma de dominación son los medios, porque por medio de ellos se llega a las masas y por ellas al poder. Buruma sostiene que es una forma de entronizar la tiranía como una forma de democracia, como con un disfraz y esa apreciación termina haciendo que él sea crítico hasta de la democracia misma. Aunque no todos se dieron cuenta, varios estudiantes lograron comprender que la postura filosófica de un autor es la raíz de su discurso, que de un modo u otro estamos sometidos a expresar lo que pensamos, así sea utilizando medios estratégicos cuando no queremos que de plano ello sea conocido, cuando las ideas son subversivas o escandalosas o cuando de manera subrepticia queremos hacer llegar el más subliminal de los mensajes para que sea arraigado por cualquier grupo social.

Con los anteriores pasos es claro que un gran grupo de estudiantes ya comienzan a practicar otras formas de lectura, no a manera de receta, ni con pasos concientes a la hora de leer, sino motivados por la finalidad de desenmascarar los discursos que se encuentran en los textos, sobretodo cuando esos discursos están allí presentes.

Terminada esta parte, ha concluido el ejercicio de interpretación textual preparatorio para el proceso de producción textual. En este momento no me atreví a decir que ya todos estuvieran preparados, pero si era consiente de que estaban en un proceso de entender los cambios de la clase y que las nuevas actividades que realizábamos eran para poder leer y escribir mucho mejor de lo aprendido hasta entonces.

En este momento, la secuencia didáctica lleva ya un mes de desarrollo, lo cual hace impensable que la etapa de producción de textos a partir de la aplicación del método ACD pueda realizarse en tan sólo otro. Por ello se necesitó más del tiempo requerido en la planificación, o sea superior a sesenta días. En todo caso, lo que comienza es la etapa más seria y delicada del proceso. Ello hizo que el registro además del diario de campo se hiciera a través de la grabación de las clases, pues era la demostración del esplendor de la secuencia didáctica.

4.3 La Observación Participante como medio de registro de la puesta en práctica del ACD por parte del docente, para generar pensamiento crítico en el aula por medio de la producción de textos argumentativos

Una vez realizada la etapa que llamaríamos de Interpretación Textual sobre el proceso ACD, lo que continúa es la aplicación del proceso de Producción Textual de textos argumentativos, medio por el cual se podrá cualificar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes basado en la capacidad de argumentación adquirida durante el desarrollo de la propuesta. Para realizarlo, y como versa en la planificación presentada en el tercer capítulo, se les dieron unos días a los estudiantes para que hicieran un trabajo de indagación y análisis de factibles problemas que podrían ser susceptibles de analizar por medio del Análisis Crítico del Discurso. Mientras tanto, como maestro me di a la tarea de explicar las formas de argumentación pactadas en el plan, con el fin de que los estudiantes pudieran tener claros los elementos que correspondían a la formulación de opiniones bien fundamentadas. Estas clases fueron totalmente magistrales y los estudiantes simplemente pidieron aclaraciones sobre aspectos de

la explicación que no entendían, lo cual hizo que esta parte se diera de forma natural y sin ninguna complicación. Igualmente, el proceso de verificación de estos aprendizajes solamente podría saberse cuando los estudiantes produjeran sus escritos.

Terminado el plazo para la búsqueda de los problemas a trabajar, varios estudiantes se demoraron aún más tiempo en reconocer cuál era su problemática y pidieron una extensión en el plazo para la entrega; inclusive hubo quienes cuando se inició el proceso de plenarias para revisar entre todos la pertinencia de sus problemáticas a trabajar aún no habían logrado hacerlo. Fue una etapa difícil dentro del proceso, la poca cultura de investigación que la institución brindaba no dejaba a los estudiantes más margen de maniobra que el de la consulta y el del parafraseo de lo que dicen los autores sobre ciertas temáticas, pero se notaba que les costaba mucho profundizar en la problematización de una temática, en la construcción de algunos ítems o preguntas que los orientaran a descubrir qué problemáticas habían allí. Superar este tramo no fue algo fácil, sobretodo porque varios de los estudiantes que llegaron a la clase con sus “problemas de investigación” no tenían claro por qué eso que afirmaban era un problema, suponía un conflicto y era posible abordarlo por los medios de comunicación para descubrir sesgos discursivos y análisis a profundidad de los textos argumentativos y/o de opinión que abordaran determinada temática. La gran dificultad estaba en el manejo de variables, por ello surgió repetidas veces la pregunta sobre si estos estudiantes podrían manejar las diferentes dimensiones que la temática implicaba: que fuera un tema problema desde el punto de vista discursivo, además de ello que implicara la referencia directa a los medios de comunicación a los cuales habría que analizarles su discurso por medio del ACD y que todo ello diera pie para que por medio de ese mismo método se construyera un texto argumentativo como forma de dar informe de lo analizado y tomar una postura coherente, cohesiva y discursiva con tesis y/u opiniones bien fundamentadas con argumentos sólidos. ¿Se les pedía mucho a los estudiantes? ¿La construcción de la propuesta tenía unos parámetros exagerados o era un problema cultural de la población? ¿No diseñó acaso Boisvert toda una metodología de la que se sirvió esta labor para poder enseñar a pensar críticamente en estudiantes de esta edad? ¿Acaso no fue cierto que entendieron a Van Dijk cuando se realizaron algunos ejercicios preliminares, inclusive en la primera etapa de la investigación, y que varios estudiantes lograron niveles acertados o regulares que se podrían mejorar con la propuesta y que esta serviría también para los que obtuvieron niveles muy bajos? Como se aprecia en todas estas cuestiones, la propuesta se encontraba en una enorme crisis, el dilema estaba entre si la planificación había sido correcta, si se habían hecho las interpretaciones de

los autores tenidos en cuenta de una forma acertada o si se habían exagerado las prácticas a las que se pensó que los alumnos podrían llegar. La única forma de salirle adelante a este estancamiento fue tomar una decisión muy intuitiva, aparentemente la más fácil salida, pero también la más coherente con lo que suponía investigar y era continuar con lo que yo había interpretado so pena de equivocarme o de ya estar equivocado en este instante, eso era también investigar y eso suponía demostrar hasta qué punto se podría interpretar una problemática de la manera más contextualizada posible. Las observaciones de clase sirvieron para analizar e interpretar cómo se desarrollaba tanto el proceso de los estudiantes como el del maestro, para mediar y hacer que los estudiantes comenzaran a tener progresos.

De mi parte tuve que dar por supuesto que la crisis estaba superada y detenerme con cada trabajo casi hasta conducirlo a que se entendiera que ya era una problemática y por qué. Cuando estas aproximaciones se lograron vino la primera observación de clase, la cual se preparó con el fin de que se apreciara la forma como entre estudiante y profesor se había planificado abordar cada una de las veinte problemáticas. Entonces, la primera clase que fue observada giró en torno a la construcción del primer punto del análisis que correspondía a los fundamentos históricos de la problemática. Para que al lector le quede más preciso sobre qué se habla, aparece a continuación una lista de los problemas a indagar por parte de cada uno de los veinte estudiantes. En la lista se colocan en orden ascendente el número del código del estudiante y el título de la problemática a trabajar.

01: El desplazado: Un protagonista de su propia tierra, no de tierra ajena.

02: Deportes Tolima, el Reflejo de una Crisis.

03: Chávez y su década de revolución.

04: El interés de los medios en la guerra de Osetia del sur.

05: Diferentes posturas en torno al uso del emblema de la Cruz Roja Internacional y el logo de Telesur.

06: Artículos de los medios de comunicación sobre la liberación de secuestrados del primero de febrero.

07: La continuación del nuevo sueño. (Los medios y su cubrimiento de la elección de Obama)

08: La manipulación de información en torno a la “yidis-política” y sus consecuencias en la sociedad colombiana.

- 09: Quitarse la venda, Los falsos positivos.
- 10: Lo que un poco de poder podría llegar a hacer. (Sobre el conflicto árabe – israelí)
- 11: Masacre de Trujillo.
- 12: Dinero y Poder, factores de manipulación.
- 13: Sobre el periodismo gobiernista.
- 14: Análisis de la Parapolítica en Colombia.
- 15: Hippies, Mickey Mouse con una M-16 y Ho Chi Minh. (Sobre el papel del cómics en la guerra)
- 16: Falsos positivos, “tengan fe en la justicia”.
- 17: Análisis de las causas de la guerra entre Irak y Estados Unidos a través de la prensa escrita.
- 18: El palacio, todavía. (Sobre el papel de los medios en la información sobre los sucesos del Palacio de Justicia)
- 19: Del escepticismo a la intolerancia. (Análisis de un blog de Internet llamado Escéptico, que publica sobre el tratamiento de las tradiciones de la religión musulmana)
- 20: Proyecto “Prometeus” El punto de partida hacia la revolución de los medios.

Como se puede apreciar, las temáticas son variadas, los títulos que fueron conseguidos después de varios diálogos con el maestro, en los que inclusive varios de ellos se recomendaron como forma de “empujar” al estudiante para que condujera bien su problemática y percibiera la constante asesoría del maestro en el proceso. Es bien claro que no todos alcanzaron a realizar bien su proceso crítico, pues es muy difícil manejar atención personalizada para tantos, pero todos recibieron la mejor asesoría posible. La Observación Participantes en la mejor prueba de ello, y que condujo a los educandos a mostrar ante el curso y a una cámara lo que estaban haciendo.

4.3.1 Asumir que todos los discursos son históricos y por ello deben ubicarse en un contexto

Nos ubicamos en la primera observación, en la que cada uno de los estudiantes responsables de estos títulos tuvo que demostrar cómo hizo su análisis histórico, los estudiantes llegaron al salón de clase y era la primera hora del día, en realidad era un bloque de dos horas, tiempo perfecto para hacer análisis de los procesos de recolección de información histórica de sus

problemáticas para retroalimentarlas y corregirlas. Cada estudiante llevaba un texto escrito que el docente debía leer para poder retroalimentar frente a los avances de dicho trabajo, los que al final de la clase no alcanzaran a ser escuchados deberían entregar el texto al docente, quien retroalimentaría por escrito. Todas estas retroalimentaciones deberían ser conducentes a la mejora del proceso y los estudiantes deberían aplicarlas a sus trabajos, aunque podría haber discusiones con el maestro, que de hecho las hubo, sobre el parecer de los estudiantes frente a su investigación en las que ellos podrían argumentar cómo sostener en su trabajo ciertas cosas que el docente les pedía corregir. Esto en el marco de un ejercicio dialógico y democrático maestro – alumno.

En las evidencias de la clase, llama la atención que los estudiantes no delimitaron todo su contexto histórico y terminaron hablando de todo el marco contemporáneo mundial a su problema, nombrando aún aquellos sucesos que no tenían ninguna relación con lo que se quería abordar por parte de ellos, esto hubo que delimitarlo, de tal modo que se pudiera optimizar y no fuer la parte más amplia de su trabajo. Cabría resaltar uno de las lecturas que no se corrigió sobre este aspecto que correspondió al estudiante No 05 quien delimitó de forma casi exacta el contexto histórico que bordeaba a su problema:

“La operación ‘‘jaque’’ consistió en una operación de penetración en la que se interceptaron las redes de comunicación de la FARC, que desde 2002 se encontraban en los problemas de comunicación, fragmentada por la ofensiva militar; en donde se infiltraron las fuerzas armadas de inteligencia en el 2007, con el fin de hacer creer la comunicación con los grandes comandantes de este grupo armado (Alfonso Cano y alias el mono jo joi). Después de un largo seguimiento y teniendo confianza de la interceptación en las redes, deciden mandar un comunicado a Cesar (comandante de la cuadrilla del sur del país), ordenándole reunir a los rehenes y trasladarse con ellos a su zona de control, en el occidente del país y haciéndole creer que Alfonso Cano quería tenerlo a su lado, como hombre de confianza. De este modo las fuerzas armadas de Colombia se infiltran rescatando 15 secuestrados entres estos: 3 norteamericanos, 3 comandantes, 8 soldados y la ex candidata a la presidencia, Ingrid Betancourt”. (O4. r: 72 – 87.)

Es claro que la delimitación histórica de este texto era muy fácil por cuanto no necesitaba de muchas aclaraciones, pero en un trabajo de problema similar, se escribió casi toda la historia del espionaje y la infiltración, que tampoco era necesario para analizar esta problemática. A los estudiantes les quedó claro lo importante que era reconocer la afectación de la historia, pero

solamente frente a este contexto. (Cf. O4. r: 318 – 388) Esto pudo haber sido dicho de manera explicada cuando este paso se presentó en la clase, pero hay cosas que definitivamente solo se aprenden en su contexto y su praxis, como es el caso de este punto. También es cierto que la versión de la historia es la que se ha oficializado por parte de los medios, sobre este hecho noticioso son muchos los que dudan sobre si la situación de liberación de los secuestrados sucedió así, pero cuando no hay pruebas solamente se pueden afirmar las evidencias recolectadas, cosa que no podría pretender este trabajo, ya que los educandos no hacen una investigación en campo, sino un ejercicio de análisis textual de los discursos de los medios.

Así las cosas, es de cada paso que emergen sus propias categorías. Es como si estableciéramos las categorías de antemano y dijéramos en qué medida los estudiantes llegan a ellas. Evidentemente finalizado el proceso, unas categorías de análisis deben decirnos cómo lograron entender y asimilar el proceso los estudiantes. Frente al caso del reconocimiento de la tipología textual, fue supremamente claro el reconocimiento de los estudiantes frente al proceso mismo. Cada uno reconoció en la medida de lo posible la estructura de la argumentación de cada uno de sus textos. Es claro que esta parte es la más formal del trabajo y el estudiante solamente tendría que afirmar cómo ordenaría su escrito de tal forma que éste adquiriera toda la coherencia y cohesión necesarias. En ese sentido, el respeto del profesor por el proceso que lleva cada uno de los estudiantes debe ser evidente y la misión es esperar a que la labor tenga existencia y como evidencia reconstruya y califique o dé diagnósticos a partir del texto físico ya construido en sí mismo. Es por eso, que no hubo un análisis en la observación sobre esta parte del texto. (Cf. O4. r: 515 – 555)

4.3.2 Realizar el análisis fino: revisar la postura discursiva, significados de palabras u oraciones que dejen ver la ideología que plantea el autor

Una siguiente observación de la clase, nos permitió establecer cómo en ese diálogo con los estudiantes realizado en la propuesta escrita en el capítulo anterior y después en la práctica, se lograron recoger serios datos sobre lo que los estudiantes se encontraban realizando. Por ejemplo, se daban discusiones entre ellos sobre las problemáticas que se abordaban, ya que existían trabajos como los de los estudiantes números 05, 06, 09 y 16 cuyas problemáticas giraron en torno al conflicto con los grupos armados y a la postura de los medios de comunicación sobre el particular. Como ya todos ellos sabían que los textos que estaban leyendo eran argumentativos, les era obligatorio no sólo describirlos e interpretarlos, sino

construir pensamiento sobre ellos, lo cual parte de entenderlos y luego compararlos, este fue el ejercicio que se revisó en esta clase observada y en otras posteriores, dado lo largo del ejercicio para que, además del debate todos hablaran y fueran escuchados y retroalimentados por los compañeros, siendo el profesor el último en hablar.

Un trabajo en particular, el del estudiante número 20 sobre el proyecto “Prometeus” de los medios de comunicación fue altamente relevante y revolucionario en un principio, dado lo importante del sesgo discursivo, en tanto eran los medios de comunicación en Internet con páginas de servicio como Amazon, Google, entre otras, que disputan el dominio de la red en cuanto portales de información son. El trabajo era importante porque se podrían analizar y sintetizar de forma argumentativa las distintas posturas de estos medios. Además el análisis textual se hacía únicamente con base en información audiovisual, nada escrito, pues se trataba de cuestionar el manejo publicitario y esas formas más simbólicas del discurso. Sin embargo, llegados a este punto, el estudiante tuvo poco éxito, pues su labor no pasó de ser más que una especie de explicación de esta lucha cibernética, la cual podía ser bien comprendida por él, pero se quedó corto al ampliar su visión en tanto a la construcción de tesis y argumentos sobre la problemática se refería. Quizá me adelanto a los resultados del estudiante, pero lo hago para decir que hasta este momento era uno de los mejores trabajos y no terminó con éxito; y ello porque su labor se limitó a entender bien y no producir con ello. Algo que podría sonar raro, pero sucedió. Esto quiere decir, que hacer el análisis sobre la postura discursiva no tiene nada que ver aún con la capacidad propositiva que un estudiante pueda generar al crear su propio discurso, no es garantía el conocer o entender un texto, de que a partir de ese conocimiento y comprensión se den procesos de metacognición como los planteados por Boisvert. En cuanto al estudiante, dejó su trabajo a media máquina, pues aunque demostró su avance al exponer un trabajo que nos dejó perplejos como salón (O5 r: 92 – 177), se quedó en los elementos meramente comprensivos de la lengua.

Ahora bien, una de las entregas de trabajos a los estudiante que podemos dar como ejemplo, está relacionada con la labor del estudiante número 19 quien hizo un análisis de un texto virtual (Blog de publicación en la Internet llamado Escéptico), en el que se tratan temas y opiniones sobre las tradiciones islámicas y que es dirigida por un sujeto anónimo, como todos en la Internet que sólo usan un nick para identificarse, pero que plantea posturas radicales dignas de ser analizadas. En la etapa de análisis discursivo el alumno plantea algo interesante de su

recolección de información que vale la pena que sea mostrado de manera textual tal y como él lo expresó en la clase:

“Profe, yo trabajé en indagar sobre ese blog porque me parece interesante cómo la gente desarrolla su opinión en estas páginas, si quiere pille esto que se nota que escriben: La próxima vez que alguien defienda sus actos con la excusa de que "es tradición" o "siempre se ha hecho así", esa persona se merece que se le ríen en la cara. Esto no es si no una excusa para perpetuar malos dogmas en vez de tomar los pasos para realmente pensar sobre las causas y consecuencias de sus actos que permiten la continuación de males antiguos.⁸¹ Acá la referencia que se hace es a la crítica de tradiciones como la infibulación que es cuando le cortan el clítoris a la mujer y estas son opiniones del señor éste que se hace llamar con el nick de Escéptico, sin embargo hay varias contradicciones. Tiene sesgos enormes de ideologías donde tilda a los islamitas de “imbéciles” e “idiotas” entre otros y anuncia en su perfil que es “amante del pensamiento libre” pero aun así sujeta la religión a tribulaciones, lo que lo hace caer en la intolerancia, también dice que es “amante del uso de la razón y de la lógica” pero él mismo se demuestra incapaz de ponerse en un contexto histórico y cultural, lo que lo parcializa, Basta con mirar en sus noticias cuando afirma que las creencias culturales o religiosas son “imbéciles” y que no importa un carajo que se ofendan pues sus creencias son anticuadas” (O5 r: 234 – 246)

Es claro que la postura del estudiante ya se vislumbra como un defensor de cada cultura independientemente de las opiniones comunes y corrientes que la gente, que pueda ser mayoría, tenga. El análisis de este portal lleva al estudiante a darse cuenta de que las tradiciones deben ser respetadas y que mucha gente está en ellas gracias a una opción, que así como otras están allí y se puedan sentir obligadas lo están porque han visto otras formas que le atraen del mundo que antes no estaban establecidas para su cultura y que por más terrible que nos pueda parecer, objetivar o anular esas prácticas son dos extremos que permanecen en el debate entre la tradición religiosa y los derechos de libertades en medio oriente. De tal modo, que consideraba válido que el estudiante estuviera formándose esa lectura. Fueron estas palabras más, palabras menos, las dichas al grupo de estudiantes, tras esta intervención. (Cf. O5 r: 292 – 317)

Al comparar estas dos intervenciones, podemos apreciar las diferencias de una que se queda en los procesos solamente interpretativos y otra que con su análisis ya prepara su postura discursiva y refleja elementos de metacognición traducidos en que piensa ya lo que está

⁸¹ ESCEPTICO, Ciencia y/o Religión, una mirada crítica al misticismo, la pseudociencia y la religión. En Pakistán se investiga la "muerte por honor" de 5 mujeres. Septiembre 2 del 2008. Disponible en: <http://noticiasdereligion.blogspot.com> (Citada por el estudiante en su trabajo)

interpretando y comienza a tomar una actitud reflexiva frente a lo abordado. Entre estas dos formas de asumir el trabajo se pudieron evaluar las intervenciones de estas dos observaciones de clase.

Ahora bien, algo que cabe anotar más allá de todo lo que se dijo en las observaciones 4 y 5 que correspondieron a la etapa final, es que la actitud de la clase fue transformada. Si bien tuvimos las tres primeras observaciones del diagnóstico basadas en clases meramente magistrales, estas otras dos nos demuestran un trabajo en el que situábamos la clase como un seminario, con sillas en forma de U, en la que primó el discurso de los estudiantes y el maestro se hizo un mediador, en la que las decisiones fueron compartidas y no tomadas de forma unilateral, entre otras. Tales transformaciones son, en realidad, el cambio de una clase y la implementación de unas mejores prácticas que las anteriores acorde con concepciones menos tradicionales de educación y más proclives a la enseñanza del aprendizaje que a la de meros contenidos.

4.3.3 La mediación para que llegaran a la producción tanto lingüística como reflexiva de su texto con carácter crítico – argumentativo

En conclusión, la observación de las clases arroja tres elementos categóricos que permiten evaluar, desde la perspectiva del maestro, cómo y en qué medida se fue mediador para generar pensamiento crítico. Como el análisis se hace basado en la propia interpretación y las preguntas que se les hacían a los estudiantes al finalizar cada sesión de clases, es propicio establecer que no se excede más allá de esos límites impuestos por las subjetividades que intervienen en el proceso. Por ello, podemos establecer las siguientes:

- A. La mediación aunque no fue magistral, tuvo elementos de un acompañamiento distintos a los planteados en la propuesta:*
- B. Pudo haber un plan emergente para los casos especiales dentro del desarrollo de la propuesta.*
- C. Era difícil lograr que la mediación llegara a todos por igual debido a los diferentes niveles de asimilación de nuevos criterios cuando estaban acostumbrados a medios más homogéneos y tradicionales de enseñanza.*

Para describirlos, se tiene que afirmar con certeza que lo que se hizo en la mediación pedagógica no fue precisamente dar solamente las herramientas necesarias para el trabajo en

clase. Precisamente fue tan difícil que por momentos los estudiantes entendieran los elementos de la formulación de un problema que era necesario plantearles ejemplos y hasta decirles cuál era su propio problema para que trabajaran a partir de ello, como evidentemente ocurrió con los trabajos de los estudiantes 02, 04 y 13, quienes vieron poco claro durante la propuesta el horizonte de su trabajo. Ciertamente, puedo decir que fue muy difícil en este respecto hacer bien el trabajo. Del mismo modo, ocurrió que al tener que corregirles los aspectos formales (Gramaticales, ortográficos, etc.) de sus textos, fue difícil que entraran en la dinámica de acoplarse con elementos de dicha índole.

Es necesario aclarar que la exposición magistral sobre las clases de argumentos planteadas para el final tuve que hacerlas antes de lo planteado por la propuesta, como se evidenció hace unos párrafos. Y ello porque consideré que era necesario que los reconocieran en el momento de la lectura más que para cuando fueran a escribirlos. Considero que fue un error de planificación de la propuesta que afortunadamente se pudo corregir a tiempo. De igual forma el argumento mayor para haberlo hecho era que los estudiantes se encontraban enredados para determinar los argumentos. Si bien no a todos les sucedía, si ocurrió con un número denso de estudiantes.

Otro aspecto a resaltar dentro de esta misma dificultad, es que se planificó de una forma muy homogénea al grupo y no se hizo un plan de estrategias para mediar con los estudiantes de mayor dificultad. Es aquí donde considero, – y lo hago a un modo muy personal desde mi interpretación –, en lo que más falló la propuesta desde lo que concierne al docente, pues fue la causa de no conseguir que la totalidad del grupo pudiera alcanzar los niveles esperados. Por ejemplo, debió existir un plan para estudiantes como los números 02, 04, 05, 06, 07, 09 y 16 quienes obtuvieron un INSUFICIENTE en su prueba de lectura y escritura diagnóstica. Si bien es cierto que otros estudiantes que obtuvieron un nivel idéntico a este mejoraron ostensiblemente su capacidad, eso no excusa que el plan se hubiese hecho personalizado y no con base en la generalización. No obstante esta afirmación, considero que esto hubiera hecho demasiado difícil la propuesta. Sin embargo, entristece que no todos hayan llegado a lo esperado o, teniendo en cuenta la cantidad de la población, no hubiese sido un número mucho mayor. Más que buscar culpables, aunque de todas formas la responsabilidad reside en mí mismo, considero que lo más válido, lo que hace que esta propuesta si haya valido la pena fue la Interpretación del estudiante 15 en una intervención al final de la observación número cinco en la segunda etapa, cuando afirmó:

“A mi lo que más me gusta de esta forma de trabajar es que de un momento a otro esta clase cambió y eso hizo que fuera más dinámica y que a uno le interesara poder estar ahí, pues eso hace que uno se anime a venir y quiera trabajar dando lo mejor de uno para que el trabajo salga bien” (O5, r: 424 – 427)

De esta forma, expreso que las actividades realizadas tal vez serían limitadas para algunos estudiantes en cuanto a lo que significaba transformar un problema que había sido su tradición en toda la escuela: que se pensaba y asumía la clase con fines evaluativos y que éstos, al estar llenos de componentes memorísticos y poco reflexivos, no lograron dar paso a una apertura tan rápida a estos nuevos criterios que adoptaba la propuesta. En los casos en los que esto si se dio, tuvo que ser porque tal vez estaban más preparados para que ello sucediera y porque tal vez era proclives a estas formas de pensamiento y era la clase la que no se los permitía a causa de sus prácticas ortodoxas; cosa que en determinado momento del análisis diagnóstico también se pensó.

4.4 El análisis de los textos presentados a partir del análisis enciclopédico y de argumentos sustentados en el conocimiento

Hemos llegado a la última etapa del proceso, pues después de dialogar con los estudiantes en las clases y ayudarles a la producción de sus textos, llegan para nosotros los trabajos, de los cuales emergen los resultados finales de la aplicación de esta propuesta.

Es claro que al recibirlos se les corrigió toda la parte lingüística, tal y como versa en la propuesta diseñada, posteriormente los que se hizo fue darles un tiempo para que lo entregaran nuevamente. Se puede decir que algo no contemplado en el capítulo anterior, pero que se hizo en la práctica, fue asesorar a los estudiantes sobre cómo estaban escribiendo. Fue un trabajo ético en el que no se intervino en ayudar a los estudiantes a que formularan los argumentos y tesis, tampoco es posible saber en qué medida fueron ayudados por otras personas, lo que si es claro es que lograron sustentar bien sus trabajos oralmente en la sesión de la entrega final de su trabajo. Pues durante 5 minutos cada estudiante expuso el contenido de su texto. Prueba de la forma sincera con la que se puede decir que muchos hicieron su trabajo está el que varios de éstos no alcanzaron el nivel esperado, así como fue difícil para otros obtenerlo. Al finalizar este capítulo se muestra una tabla en la que se presentan los resultados del análisis de los

textos por estudiante y luego se anexan algunos de los trabajos finales que se recogieron, con los cuales se considera que tuvo éxito la propuesta.

A continuación aparecerán los datos de los resultados de los trabajos de los estudiantes. Esta información se presentará en dos firmas, una es la ya descrita que consiste en la tabla de valoraciones, tal y como apareció en el primer capítulo. Pero para llegar a ella, hay que hacer una descripción de forma categórica sobre cada uno de los hallazgos que se consideran son relevantes de acuerdo a los fundamentos teóricos de la propuesta. Este análisis de textos, se realizó con base en la propuesta de análisis de textos que James Mckernan hace, también conocida como análisis de contenidos textuales⁸², pero cuyo aporte es más de estructura y método, pues a nivel del contenido preciso que demostrará la capacidad discursiva y crítica de los estudiantes y su capacidad de argumentación, se tendrán como pilares teóricos a Van Dijk⁸³ y a sus discípulos Wodak y Meyer⁸⁴, como ya se había convenido.

Así las cosas, lo que se puede presentar como resultados de este análisis son los siguientes hallazgos:

4.4.1 La capacidad para interpretar textos argumentativos y hacer síntesis que los lleven a una correcta reflexión sobre una temática y/o problemática

Lo primero que causó sorpresa ante la revisión de los procesos de interpretación textual, se dio en el marco de la explicación sobre la forma como se debía entregar el trabajo, pues las preguntas de los estudiantes se daba en torno a cómo citar correctamente la bibliografía audiovisual o virtual encontrada en páginas como *Youtube* o en los portales de los diferentes medios de comunicación analizados de modo virtual, lo mismo sucedía con los textos de consulta. Esto le dio una sensación al análisis de estar siendo interpretado de forma interactiva. Es lógico que fueran procesos de agilidad mental no contemplados y de más inmediatez en la forma como se accedía a la información. En ese sentido, los estudiantes manejaban demasiada información, lo cual fue una dificultad para el análisis, en cuanto a lo que suponía realizar un proceso de síntesis de la información.

⁸² Cf. MCKERNAN, James. *Investigación, acción y currículum*. Traducción: Tomás del Olmo. Madrid. Editorial Morata. 1999. Pág. 167 – 172.

⁸³ Cf. VAN DIJK, Teun. A. *Estructura y funciones del discurso*. México. Siglo XXI Editores 1989.

⁸⁴ Cf. WODAK, Ruth y MEYER, Michael. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Traducción: Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Barcelona. Editorial Gedisa. 2003. Pág. 89 – 92.

Como ya lo hemos visto en Boisvert, para hacer este tipo de interpretaciones, los estudiantes necesitan tener criterios. De tal modo que puedan a través de ellos definir qué es lo realmente importante de la información que necesitan, es decir, que tengan capacidad para seleccionar la información, en cuanto a lo que respecta a la construcción crítica argumentativa, se notó que varios trabajos tenían una especie de saturación de información. Uno podría decir que con analizar una sola noticia como texto base y a ese texto hacerle todo el análisis enciclopédico y reseñar al autor hubieran sido suficientes. Los trabajos de los estudiantes números 01, 08, 17 y 20 cometieron ese error y empantanaron completamente su trabajo de cantidad de informaciones que no les permitían dar a conocer su voz propia en el asunto, esto demostró que no lograron su capacidad de síntesis, si a estos estudiantes los comparamos en este trabajo y lo que lograron en su primera etapa del proceso, podemos apreciar que el número 01 que mostraba más problemas en el aspecto lingüístico mejoró un poco su trabajo, pero tras las correcciones del maestro. Tal vez aumentó la posibilidad de consultar datos sobre una temática o problemática dada, pero no aprendió a manejar en sí esa información. Del mismo modo, podemos afirmar que a este respecto sus resultados fueron los mismos y no se generaron cambios que lo llevaran a ser reflexivo con la información. Por su parte, el estudiante 08 hizo un trabajo en el que primó la recolección de datos y la interpretación de los mismos que el análisis discursivo. Pese a que se le hicieron correcciones sobre el aspecto le quedó difícil, sin embargo hizo un intento más fuerte por argumentar y dar su voz propia, su mejoría se dio pero fue poco notoria si se tiene en cuenta la inversión realizada con la propuesta. En cuanto al número 17, este fue capaz de llenar de información su trabajo y de analizarlo, logró generar voz propia y argumentó sobre sesgos discursivos, su mejoría en el proceso fue notoria, pero su trabajo escrito muy extenso y con poca capacidad de síntesis. No obstante, fue el mejor de este grupo. Y el que más prometía, que era el estudiante número 20, se quedó en los hallazgos y lectura de la información encontrada, pero su poco carácter reflexivo no dio cuenta de la importancia analítica que su trabajo pudo tener en realidad. Fueron todos estos trabajos analizados a la luz de lo que fueron los errores cometidos a nivel de la interpretación de la información con la que se crearía reflexión.

Pero hubo casos que mejoraron insondablemente, que descubrieron lo que era tener criterio para seleccionar información tal y como se les había trabajado en las clases que tenían que ver con interpretación y selección de la información. Los trabajos 07, 10, 11, 12, 14, 15, 18 y 19 fueron el mejor ejemplo a resaltar: no manipularon grandes cantidades de información y sin

embargo hicieron un análisis fuerte, argumentado, sólido. Tal vez partieron de una síntesis ya realizada previamente para reflexionar su información. Si hacemos con ellos el mismo ejercicio de comparación entre su antes y su después, descubrimos un derrotero recorrido por ellos durante el desarrollo de la propuesta. El número 07 mejoró sus aspectos formales de la lengua, así como continuó con la capacidad de síntesis que ya traía, lo que quiere decir que tenía criterios que valdrá la pena analizar más adelante, aunque no lograra volverlos material reflexivo. El 10 al igual que el 11, el 15 y el 18 alcanzaron niveles inmejorables de síntesis, definieron con claridad su problemática y la trabajaron con criterios como la opinión sesgada, la desinformación, según el caso, que les sirvieron como formas de análisis. Del mismo modo, 12, 14 y 19 manejaron prácticamente una sola cosa, en especial el 19 quien a partir de una información interactiva como era la de un blog, que se alimenta todos los días de información, logró estar pendiente y siguiendo la discusión de los foros para establecer como criterio el concepto de tolerancia. Los demás trabajos, en un punto intermedio hicieron síntesis a partir de conceptos o sucesos claves que establecían como puntos de partida para ese proceso. Ello fue lo que los llevó a que cuando tuvieran que hacer el análisis histórico tuvieran que seleccionar textos o información relacionada con esos hechos o conceptos. También cuando tenían que hacer una análisis semántico de la información podrían involucrar juicios asertivos a partir de la forma en que los textos analizados sesgaban o contradecían su información en la medida en que manipularan esos términos elegidos como criterios. Quizá la falla de varios estudiantes se pudo dar en términos de la forma como seleccionaron su criterio a seguir, tal vez pudo ser errada.

Esta forma fue importante analizarla por cuanto tiene que ver directamente con la capacidad de inferir, clasificar y sintetizar de la que habla Boisvert⁸⁵. Sin ella es imposible entrar a términos discursivos del ACD y la realización de procesos de metacognición. Lo que sigue en el análisis es establecer cómo esas tres fases que llevan a los estudiantes a la metacognición se dieron en la propuesta. Los ejercicios de interpretación preliminar condujeron a eso y en varios casos de estudiantes esto se obtuvo con éxito, así se halla pagado con creces el no haberlo realizado de manera más individualizada.

Realizar los pasos del ACD supone, en primera instancia, que se tengan claros los tres niveles del pensamiento. Una vez los estudiantes interpretan y tienen criterios de selección pasan por la

⁸⁵ Cf. BOISVERT, Jacques. *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. Traducción: Ricardo Rubio. México. Fondo de Cultura Económica. 2004. Pág. 17 – 18

primera etapa que es ubicar el discurso en un contexto, ello les lleva luego al análisis de las superestructuras textuales y al análisis semántico que es en el que se da la segunda parte de las tres, que corresponde a la capacidad de inferir, que es lo mismo que deducir o saber por qué algo es de una u otra forma. Esto que pertenece a los pasos 3, 4 y 5 del ACD, es lo mismo que el Nivel B del pensamiento según lo Lineamientos curriculares del MEN y que ya hemos explicado antes. El paso 5 con su análisis enciclopédico, lo que quiere es verificar que lo que se deduce al leer el texto es cierto. Por ello, se sabe que para estar seguros hay que tener argumentos y que ellos solo emanan de las fuentes mismas de lo que se está conociendo, es decir, de la información original. Veamos cómo les fue a los estudiantes con este segundo nivel estructural del pensamiento.

4.4.2 Inferir y argumentar los discursos que se interpretan con miras a una postura crítica, reflexiva y basada en argumentos sólidos

Este trabajo entre los pasos 3 a 5 es el que garantiza el éxito de la labor. Cuando se analizó esto en los estudiantes se encontró que los números 01, 02, 04,09 y 20 declinan en esta parte. En realidad es a los casos que nos referimos que no lograron, ni siquiera por partes, demostrar el Nivel C o nivel crítico – propositivo. Aunque hubo quienes no lo hicieron con todo el éxito, lograron mejorar sus capacidades, pero en el caso de los números anteriormente nombrados, el trabajo se quedó a media máquina por lo que se consideró fueron las razones de mediación anteriormente nombradas.

Ahora si, vayamos a los progresos logrados con los estudiantes. De ahora en adelante, en menos o mayor capacidad, se entiende que todos los estudiantes lograron mejorar su nivel, inclusive los números 11 y 18 que ya tenían un nivel acorde con el pedido por la prueba. Pero están casos como los de los estudiantes 13, 17 y 19 que cambiaron de manera ostensible, el resto, logró madurar aunque no en todo el nivel al que se les apuntaba.

Cuando analizamos los trabajos que progresaron comenzamos a ver que lo más válido era encontrar posturas propias, trabajos que cuestionaban los discursos interpretados y que les hacían análisis que terminaban desenmascarando la postura del autor, de tal manera que se iniciaban los calificativos que demostraban que cada alumno estaba entendiendo el hilo argumentativo de aquello que leía. Un aparte de un texto, el del estudiante número 13 revela una forma muy adecuada de inferir lo que los discursos muestran. Hace un trabajo sobre el

periodismo “gobiernista” en Colombia y analiza la postura de medios como la revista *Semana*, comparada con los discursos de otros medios de comunicación. Su disertación argumentativa es:

“Con respecto al apoyo por parte de los colombianos, la misma empresa que mostró el resultado del 72 por ciento de preferencia al terminar el primer periodo presidencial, obtuvo en noviembre del 2008 un 54 por ciento de apoyo a Uribe, datos presentados en la edición No. 1393 de la revista.

El reflejo de todo lo anterior, es una muestra sin lugar a dudas del manejo interesado de la información por parte del medio estudiado, que busca –al parecer- congraciarse con quienes están en el poder, con el fin de obtener beneficios que de ello se derivan. ¿Esta forma de presentar la información contribuye efectivamente a que la población colombiana esté en capacidad de evaluar la labor que desempeñan los gobernantes, o es esta la causa del conformismo con un gobierno que aparentemente está desempeñando bien sus obligaciones, a pesar de que la situación real de quienes gobiernan es cada vez mucho más deficiente y más clientelista que verdaderamente política?

“Cada opinión es un matrimonio entre información y predisposición; información para formarnos un cuadro mental sobre un tema, y predisposición para motivar alguna conclusión sobre dicho tema.” John R. Zaller”.

Este trabajo juicioso, muestra que una persona, que si bien en un principio no obtuvo los mejores resultados, logra articular lo que lee de forma distinta. En ese sentido, se puede decir que la propuesta estuvo encaminada a enseñar a leer de nuevo. Leer entre líneas como dice Van Dijk, leer los discursos y no solamente los grafos y las oraciones bien construidas.

Para el caso de este trabajo, se aprecia como no se trata solamente de tomar una postura, argumentarla y ya, sino que se ve un alto grado de imparcialidad (Ver trabajo completo en el anexo), pues toma los sesgos de la revista analizada que está en contra del presidente Uribe y también toma los discursos del presidente mismo, como un comparativo discursivo, más bien lo que critica es el estado del debate, lo bajo que ha caído y trata de proponer otros asuntos de interés, que si bien son del mismo tema, suponen, según ella, otras formas más serias de abordarlo.

Entonces, queda demostrado que tener criterio es saber elegir una postura con precisión, no solamente tener que estar de acuerdo con una de las opciones, sino analizarlas en sí mismas

para ver si están elaboradas acorde con elementos discursivos que se puedan sostener, eso es lo que hace la estudiante y lo que le permite realizar la aseveración hecha, que no es más que su opinión bien argumentada.

4.4.3 Los elementos de pensamiento crítico en los trabajos presentados

Si habíamos tenido en cuenta que una opinión es una representación mental producto de la interpretación de una problemática, fue éste el criterio seguido para poder entender cómo se logró desarrollar el Nivel C del pensamiento en los estudiantes investigados.

En los trabajos analizados se pudieron encontrar mejorías en los estudiantes a nivel de ortografía, redacción, coherencia y cohesión en los párrafos construidos. Hubo trabajos en los que esto no sucedió, pero lo que verdaderamente importa fue que los avances en la generación de un pensamiento de opinión, crítico, reflexivo, argumentativo que pudiera medirse con las formas de expresión de los autores de textos periodísticos más versados en los temas que tratan, es una ganancia para la labor realizada. No fueron todos, pero fue un trabajo que impacto en el colectivo, en la construcción de pedagogía en el aula, de una pedagogía para desarrollar crítica.

En resumidas cuentas, se puede decir que lo primero notado en los textos presentados después de la plenaria que hicieron en el salón de clases para sustentarlos y de las correcciones realizadas por el maestro, hubo un cambio de actitud hacia la forma de lectura de varios estudiantes. Descontados los casos de dificultad ya citados, los resultados de varios trabajos permiten mostrar en los estudiantes la sagacidad con la que se desarrollaron para argumentar, pese a la poca formación dedicada en este tiempo. Fue evidente que ayudarlos a ubicar una problemática en un contexto ya fuera histórico o bien político, etc; les permitía vislumbrar variables en lo que abordaran, descubrían que los problemas no eran solo para ser comprendidos, sino analizados, pensados y para decir algo sobre ellos, en aras de contribuir al debate. Este sentido social de la propuesta y también vislumbrado por Van Dijk en su obra, es la muestra de cómo generar sensibilidad hacia los problemas de la vida cotidiana que rodea a los estudiantes. Al decir esto último, recuerdo que ese fue el sentido inicial de la propuesta y que ahora se perpetúa en la forma como se lograron cambiar convicciones sobre abordar una clase y la forma como, por esos cambios, los estudiantes aprendieron a leer y escribir no sólo por tarea, sino como evidencia de que realizan ejercicios individuales y grupales de pensamiento.

Si bien en los trabajos presentados algunas argumentaciones eran un poco débiles y otras eran más fuertes, el común denominador fue el crecimiento en la capacidad de argumentar o el intento por desarrollar adecuadamente ese ejercicio. Es de resaltar que la búsqueda incesante de información llevó a los estudiantes a concebir que ésta no es la que constituye el problema y que ésta sola no sirve para nada, a menos que se utilice con fines analíticos, creativos, que sea pensada, recreada, que permita hacer algo con ella o prevenir lo que se iba a hacer. Más que tomar postura sobre la información, se necesitaba abordarla de modo tal, para encontrar en ella la falta de una ética, los discursos sesgados, los debates inútiles, los sofismas, las afirmaciones innecesarias, fuera la tarea de estos textos producidos por ellos. Generar una tesis construida por ellos, fue entonces un proceso en el que se mezclaron las divergencias con los autores y se intentó pensar por qué lo que se afirmaba por sus leídos tenía que ser afirmado así, si no existían otras mejores formas de hacerlo, etc. Una postura intelectual que debió ser sustentada con argumentos que la solidificaran con pruebas con las que los más importante no era llegar a una verdad, ni tener razón, sino encontrar la razón en ese análisis mismo.

Pero más que enunciar y comentar los trabajos realizados, se presenta a continuación una tabla que demuestra lo examinado en cada uno de los trabajos. Ésta pertenece al diario de campo y a la calificación final que los estudiantes recibieron por la realización de su proyecto. En ella se comenta lo que los estudiantes alcanzaron, al tiempo que puede ser contrastada con la tabla de valoración de la etapa diagnóstica, para que se noten diferencias, avances y retrocesos en el proceso estudiantil por causa de la propuesta pedagógica.

TABLA DE VALORACIÓN TRABAJOS FINALES:

COD	CONCEPTO DEL EVALUADOR (Observaciones)	NIVEL DE PENSAMIENTO
1	Mejóro un poco los problemas de coherencia y cohesión en los textos producidos, gracias a la mediación del docente y las correcciones de los compañeros, pero no logró producir un texto que fuera más allá de la literalidad y de la colocación escrita de gran cantidad de referencias bibliográficas y colecciones de citas que no analizó, ni reflexionó durante la construcción de su texto que no fue argumentativo.	LITERAL (A)
2	Tuvo problemas con la temática seleccionada, la cual mantuvo hasta el final, pese a los consejos en la clase y a que no había de dónde sacar mucha información que permitiera el análisis del discurso, por el contrario, llenó su texto de noticias y pese	LITERAL (A)

	al intento por tomar una postura y crear opiniones, él mismo quedó sesgado en su discurso por falta de argumentos coherentes que defendieran su tesis.	
3	Pese a continuar con sus problemas de redacción, mejoró un poco en estos aspectos. Presentó un trabajo lúcido de estructura en la que demuestra el seguimiento del ACD, logra seleccionar y comprender la información abordada al tiempo que sustenta su comprensión. Cuando intenta ser crítico presenta argumentos coherentes e ilustra con ejemplos su pensamiento, así como cita adecuadamente fuentes que lo sustentan.	CRÍTICO INTERTEXTUAL (C)
4	Lo que realizó fue apenas un informe de lectura en el que sintetizó la información leída, pero no superó este nivel y saturó su texto de información no analizada. Tuvo siempre problemas con la elaboración del problema y le costó mucho tomar posturas si quiera interpretativas sobre la problemática que abordó.	LITERAL (A)
5	Presentó las distintas posturas discursivas que encontró en su trabajo y demostró su comprensión y sesgos discursivos, los cuales analizó desde una perspectiva totalmente argumentativa. Le faltó un impulso fuerte en cuanto a la reflexión que esos hallazgos pudieron causar y no los presentó en su texto. Tuvo buen nivel de coherencia y cohesión en la redacción.	INFERENCIAL ARGUMENTATIVO (B)
6	Este estudiante muestra una leve mejoría en lo que tiene que ver con argumentar, pues logra entrelazar la información que encuentra en los medios de comunicación de tal forma que de esas relaciones extrae lo que podemos llamar un estado de cosas sobre la problemática abordada. El trabajo hubiese sido mucho mejor si se lograran niveles de reflexión más profundos a partir de lo comentado de forma comprensiva y explicativa sobre el por qué de ese estado de cosas.	INFERENCIAL ARGUMENTATIVO (B)
7	Muy pegado a lo que dicen los medios de comunicación y a la información sobre las noticias, el trabajo argumenta sobre la importancia noticiosa de la información. No obstante se queda corto al hacer críticas y reflexiones al citado suceso y no usa adecuadamente y en todos sus pasos el modelo ACD.	INFERENCIAL ARGUMENTATIVO (B)
8	El trabajo demuestra cómo un discurso puede ser manipulador y eso lo hace basado en la crítica a otros procesos de argumentación. Pese a la calidad del trabajo, falta que sea más propositivo y crítico en el sentido que solo se queda en la queja y el diagnóstico de un suceso, sin ir más allá desde le punto de vista del porqué y el cómo generar alternativas a la problemática tratada.	INFERENCIAL ARGUMENTATIVO (B)
9	Aunque el texto comienza con un intento de denuncia sobre el problema tratado, se queda sólo en la queja y se llena de discursos noticiosos y sin análisis. No se plantean	

	argumentos sobre la discursividad, así como no existe ningún tipo de reflexión. A pesar de las correcciones, el trabajo tiene errores ortográficos y del componente gramatical de la lengua.	LITERAL (A)
10	El texto sigue una secuencia de noticias en la que se nota el manejo de la historia que bordea el problema y la importancia de ésta para el correcto análisis. Existe una buena comprensión de los textos, se pone de forma muy adecuada la normativa de la lengua y se argumentan causas y efectos del conflicto tratado por los medios. Desafortunadamente no se logra plantear una postura crítica al respecto.	INFERENCIAL ARGUMENTATIVO (B)
11	Escribió sobre un texto que afecta directamente su vida personal. No obstante, a pesar de tomar una postura crítica en resistencia a la forma como los medios afrontan la información, o lo que ella llama desinformación, logra desenmascarar aún con pruebas que ella misma conoce, lo que los medios informan. No se puede establecer si lo que afirma en su tesis es cierto, ya que el punto de partida es su propio testimonio, pero ello mismo hace verídica su postura y enriquece el ejercicio realizado.	CRÍTICO INTERTEXTUAL (C)
12	El texto muestra el conflicto árabe israelí desde la perspectiva de la dominación de los medios gracias a que los propietarios de ciertos canales son de una u otra postura. Es interesante apreciar cómo logró investigar sobre sus formas de dominación informativa gracias al dinero que los mueve y al poder. En este sentido el trabajo tuvo una gran argumentación, sólo que cuando debió dar una reflexión, su crítica se quedó más en un parecer que en una opinión bien fundamentada.	INFERENCIAL ARGUMENTATIVO (B)
13	La mejoría en la construcción lingüística del texto fue notoria. Uno de los casos en los que esto más se dio. Logró tomar una postura realmente crítica en la que imperaron los criterios y no la opinión inclinada a una postura de entre varias a elegir. Enriqueció su argumentación con fuentes periodísticas apenas necesarias para la problemática abordada. Criticó a la prensa bajo criterios sólidos y bajo una opinión argumentada y basada en una comprensión que, aunque subjetiva, fue muy válida.	CRÍTICO INTERTEXTUAL (C)
14	El nivel presentado por el estudiante fue prácticamente el mismo que cuando comenzó el proceso, fue el nivel que pudo dar a pesar de las correcciones que se hicieron en clase. Recopila demasiadas citas que aunque argumenta, se quedan más propiamente en el comentario y no logran dar paso a opiniones bien fundamentadas. El trabajo pudo ampliar mucho más el horizonte si se hubiera tratado la información de manera más reflexiva, pues el estudiante se dejó contaminar por los comentarios culturales y sociales frente a hechos como estos, que demandaron mucha opinión de los medios.	INFERENCIAL ARGUMENTATIVO (B)
15	Fue un trabajo supremamente original y dedicado a entender desde los cómics el papel de los medios y de los estados	

	frente a la guerra. Las figuras icónicas son abordadas y comprendidas de forma acertada a este respecto, hace una argumentación clara sobre las implicaciones de su utilización en la campaña armamentística. Lastimosamente el espacio reflexivo se quedó corto y su crítica no fue puntual, sin embargo fue un gran trabajo.	INFERENCIAL ARGUMENTATIVO (B)
16	Al llenarse de tanta información pierde un poco el horizonte de su voz propia, lo que no le permite mostrar su reflexión al respecto. Tiene una muy buena argumentación que demuestra su comprensión de la problemática abordada, aunque esa misma argumentación pudo haberse mostrado un poco más. Desde el título pareciera que el texto fuera a tener un componente de opinión mucho más fuerte, pero no es lo que se evidencia en el desarrollo del mismo.	INFERENCIAL ARGUMENTATIVO (B)
17	El trabajo tuvo una forma de argumentar a razones de causa y efecto, fue uno de los tipos de argumentación trabajados en las clases de la propuesta, pero la actividad para el estudiante concluyó allí, ya que no se logró por parte del mismo un proceso de creatividad que fuera más allá del simple análisis que hizo de esta situación que fue la guerra del medio oriente.	INFERENCIAL ARGUMENTATIVO (B)
18	Fue uno de los mejores trabajos, por no decir el de mayor rigurosidad investigativa, de producción lingüística y capacidad crítica y argumentativa. Abordó adecuadamente las fuentes, realizó preguntas adecuadas, para ser respondidas por medio de su consulta, generó argumentos claros a la problemática identificada, así como una reflexión cuestionante a los medios y a la sociedad en general sobre esos sucesos investigados: El cubrimiento de prensa sobre los hechos del Palacio de Justicia 20 años después.	CRÍTICO INTERTEXTUAL (C)
19	Fue un caso de mucha mejoría con respecto a lo que tuvo que ver con su proceso anterior. El haber delimitado muy bien su problemática y las fuentes de información a trabajar, contribuyeron ostensiblemente al éxito de su trabajo. Analizó la información, sustentó los comentarios del portal Web que abordó, así como generó una crítica basado en desenmascarar los sesgos discursivos del autor del portal cuestionando los valores que profesaba al contrastarlos con los contenidos de su página. Del mismo modo, esto lo llevó a una reflexión social sobre la adecuada utilización de estos espacios.	CRÍTICO INTERTEXTUAL (C)
20	La idea de analizar el aceleramiento de la cibernética y la tesis del control y el poder por medio de los MAS media o medios masivos de comunicación fue en un principio buena. Pero el estudiante se enredó saturando la información y queriendo abarcar todo, no fue selectivo, lo cual le causó problemas para hacer una argumentación fuerte y generar reflexión sobre su análisis.	INSUFICIENTE

CONCLUSIONES

Finalizada esta labor investigativa y teniendo en cuenta las características de la evaluación de la propuesta, se presentan a continuación las conclusiones que emergen de esta labor realizada. Éstas se presentarán teniendo en cuenta tres elementos, el primero de ellos está relacionado con el impacto causado en los estudiantes y la dirección que la clase de lengua castellana tomó para ellos, lo cual se hará con base en los resultados obtenidos. El segundo de los elementos tiene que ver con una autoevaluación a la que la propuesta me llevó como docente haciéndome crítico de mi propia práctica. Y en tercera instancia está la proyección que una investigación como esta puede tener y el carácter propedéutico que tuvo con miras a lo que se puede hacer si se sigue llevando a cabo, si se sigue investigando sobre ella o si se masifica para que otras asignaturas y otros estudiantes de otros grados puedan llegar a implementarla con el acompañamiento de su profesor, siendo entendido éste como un mediador.

Con respecto a los estudiantes, podemos decir que el impacto causado por la propuesta ofreció para ellos la oportunidad de tener una clase distinta, en la que ellos fueran los protagonistas de su propio aprendizaje. Esta práctica no era común al Colegio Nuevo Cambridge, lo dijeron los mismos estudiantes en el cuestionario que se aplicó en la etapa diagnóstica. Del mismo modo, a éstos se les pudo acompañar a partir de sus necesidades y generar planes para un mejoramiento continuo. Hubo elementos que no se planificaron para responder a sus necesidades individuales, pues se tomó al grupo como si fuera homogéneo, esto fue algo que sólo pudo verse en la práctica y que se intentó corregir sobre la marcha de la propuesta pedagógica, tratando de darles a ellos un acompañamiento más personalizado. Se es conciente de que el grupo que alcanzó los niveles de pensamiento crítico no fue muy alto, pero es cierto que un gran grupo de los participantes mejoró su capacidad, así como cambió su actitud frente a la típica clase tradicional y tediosa, que ahora los hacía parte de lo que ellos debían comprender. Con todo, lo exitoso de esta labor estuvo enmarcado en el hecho de tener que mirar al mundo a través de los medios de comunicación y reflexionar sobre esas situaciones sociales y cotidianas que los sensibilizaron más sobre el mundo que gira a su alrededor, más en un contexto educativo donde las necesidades son aparentemente pocas y los niveles de indiferencia social altos, todo encubierto bajo el manto de tener todo solucionado. Creo que la propuesta los pudo en perspectiva del mundo de la vida, lo cual considero importante para su desarrollo personal y profesional futuro.

Por mi parte, quedo muy complacido de lo que pude lograr como maestro. Admito que no fue fácil acceder a ser crítico de mi propia práctica, a tener que reconocer, desde un principio de la investigación, que mis propias mediaciones pedagógicas deberían cambiarse y que muchas de las equivocaciones de los estudiantes y su poca criticidad a veces se dieron porque no supe abrir el espacio para ello. La propuesta me marcó un derrotero a partir de las enseñanzas que me dejaron autores como Van Dijk, Boisvert, Wodak, Meyer, entre otros. Sé que las prácticas adoptadas para la propuesta no fueron las mejores mediaciones pedagógicas, pero fueron lo más originales posibles, como para rendir homenaje al título de la propuesta; pues la labor tenía que ser producto de un pensamiento creativo, crítico y propositivo. Los resultados tanto anímicos, como de los textos y el trabajo en clase se vieron en gran parte de los investigados.

En cuanto a la propuesta, quizá el tiempo en que se desarrolló fue poco para todo lo que se esperaba alcanzar. Muchos procesos de los estudiantes pueden ser más lentos que los de otros. Sin embargo, la gran mayoría, - excepto cinco alumnos -, mejoraron los niveles con respecto a los que estaban cuando se inició este proceso y ello lo que deja claro es que se debe seguir implementando, utilizando las herramientas necesarias acorde con el avance de los estudiantes. En últimas, realizar un plan de mejoramiento tiene que ver con corregir errores del pasado para que la propuesta se optimice y lleve a que los estudiantes realicen cada vez más y mejores procesos de lectura y escritura de textos con pensamiento crítico. Esto puede ser pensado también a nivel interdisciplinar, vinculando a otras asignaturas, lo cual le dará mucho más soporte al tomar este primer intento como punto de partida.

BIBLIOGRAFÍA

ANTÓN VALERO, José Antonio. *La Pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales*. En: AA.VV. *Madrid: Movimientos Sociales*. Documentación Social. No. 9.

BARNET, Ronald. *El Conocimiento de la Educación y la Sociedad*. Barcelona. Edit. Gedisa. 2001.

BOISVERT, Jacques. *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. Traducción: Ricardo Rubio. México. Fondo de Cultura Económica. 2004.

BUSTAMANTE, Guillermo. JURADO, Fabio. (Compiladores) *Entre la lectura y la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos*. Cali. Editorial Magisterio. 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. *Los dominios del hombre*. Madrid. Editorial Antropos. 1998.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós. 1990.

HABERMAS, Jurgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid. Taurus. 1994.

HABERMAS, Jurgen. *Conocimiento e interés*. Trad. Guillermo Hoyos V. Bogotá. Publicaciones Pontificia Universidad Javeriana. 1997.

JURADO, Fabio. *La escritura: proceso semiótico reestructurados de la conciencia*. Bogotá. Revista Forma y Función. 1992. No. 6.

KANT, Immanuel, *Crítica de la Razón Pura*, Trad. Pedro Rivas. Madrid. Edit. Alfaguara. 2000.

MEN. *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá. Magisterio. 1998.

MCKERNAN, James. *Investigación, acción y currículum*. Traducción: Tomás del Amo. Madrid. Editorial Morata. 1999.

SANDOVAL, Carlos. *El proceso de investigación: Investigación cualitativa*. Bucaramanga. Maestría en Pedagogía. 2007

VAN DIJK, Teun. A. *Estructura y funciones del discurso*. México. Siglo XXI Editores 1989.

VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto*. Traducción de Mariano Corbi. México. Paidós Editorial. 1986.

VAN DIJK, Teun A. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Traducción de: Montserrat Basté Kraan. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1995.

VARGAS GUILLÉN, Germán. (2006) *Filosofía, Pedagogía y Tecnología*. Bogotá. UPN – San Pablo Editor. 2001.

WODAK, Ruth y MEYER, Michael. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Traducción: Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Barcelona. Editorial Gedisa. 2003.

VIRTUAL:

Presentación del Colegio Nuevo Cambridge. Disponible en: <http://www.cambridge.edu.co/misionvision.htm>.

COLEGIO NUEVO CAMBRIDGE. *PEI: Proyecto Educativo Institucional*. Pág. 9 Disponible en: <http://www.cambridge.edu.co>

BOISVERT, Jacques. *La hoja volandera*. Disponible en: www.geocities.com/sergiomntesgarcia.