

EL AULA DE CLASES COMO UN ESPACIO GENERADOR DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Luis Alfredo Mantilla Forero*

RESUMEN

Este texto es una reflexión en torno a los resultados de la investigación que sirvió para otorgar el título de Magister en Pedagogía al autor y que se tituló *Propuesta pedagógica para hacer de la clase de Lengua Castellana un espacio generador de pensamiento crítico*. Ésta se realizó con estudiantes de Educación Media en un colegio privado de la ciudad de Floridablanca, bajo la orientación de la asignatura Lengua Castellana. Se compone de tres estadios: uno teórico, de donde emanan las concepciones de pensamiento crítico de Van Dijk y Boisvert como pilares del desarrollo de esta apuesta. Otro pedagógico, que comporta la secuencia didáctica que se elaboró producto de los datos y categorías obtenidas bajo la metodología Investigación Acción, en la que se puso de manifiesto lo que es pensar críticamente: tener la capacidad de comprender textos a nivel intra e inter textual e interpretar sus discursos tanto a nivel lingüístico como por medio del reconocimiento de sesgos ideológicos, posturas argumentativas, su contexto social, etc. Además, la construcción de escritos de la autoría de los estudiantes en los que se reflejan dichos análisis. La fracción final plantea los retos que enfrenta la propuesta en el camino de su consolidación.

Palabras clave: pensamiento crítico, secuencia didáctica, análisis crítico del discurso, niveles de lectura, niveles de escritura.

THE CLASSROOM AS A GENERATOR OF CRITICAL THINKING SPACE

ABSTRACT

The text is a reflection on the results of the author's research called: Pedagogical Proposal for Generating Critical Thinking in the Spanish Language Class, developed as a requirement to receive the title of Masters of Arts in Pedagogy at Universidad Industrial de Santander. This research was carried out with secondary students at Colegio Nuevo Cambridge, a private institution in Floridablanca, Santander under the guidance and structure of the Spanish Language Course. It consists of three stages: a theoretical one, from which Van Dijk and Boisvert's concepts of Critical Thinking emanate as cornerstones of the development of this approach. The second stage is pedagogical, which involves the didactic sequence that was developed as a product of the categories and data obtained under the Action Research Methodology applied. This information revealed that Critical Thinking is to be able to understand texts at the intra and inter-textual levels and interpret their speeches both linguistically and through the recognition of ideological bias, argumentative attitudes, social context, etc. The third and last stage proposes the construction of texts written by students in which this analysis is reflected. The final part presents the challenges the proposal is facing in its way to consolidation.

Key words: critical thinking, didactic sequence, speech critical analysis, reading comprehension levels, writing production levels

*Docente y Coordinador del Departamento de Lengua Castellana del Colegio Nuevo Cambridge, Floridablanca, Santander, Colombia. Filósofo egresado de la Universidad Industrial de Santander, UIS, Magister en Pedagogía de la UIS. Bucaramanga, Colombia.

Correo electrónico: alfredman@hotmail.com

EL AULA DE CLASES COMO UN ESPACIO GENERADOR DE PENSAMIENTO CRÍTICO

I. CUESTIONAMIENTOS Y REFLEXIONES QUE MOTIVARON EL PROCESO INVESTIGATIVO

Es imposible emprender cualquier camino de investigación en el campo de la Pedagogía sin llevar como brújula la reflexión preocupada en torno a cómo lo que un maestro realiza en el aula de clases puede llegar a tener implicaciones relevantes en los individuos y comunidades que componen una determinada cultura. Tampoco se puede ser ajeno a la vasta labor que otros, también maestros, han realizado en muchos contextos y con la que han logrado trascender e inspirar a otros para seguir trabajando. En este sentido, la propuesta pedagógica que bajo las siguientes palabras será presentada, no tuvo otro punto de partida que las reflexiones del maestro, quien fue investigador, investigado y autor de la misma. En una primera oportunidad, el planteamiento reflexivo tuvo lugar en un común y corriente salón de clases, desde el cual surgieron una serie de interrogantes en torno a la trascendencia que pudieran tener los estudiantes de la asignatura de Español y Literatura en el futuro de nuestra sociedad. Y ello porque atravesamos por tiempos menesterosos en asuntos cabales como lo son la identidad cultural, los problemas políticos y económicos, los conflictos sociales, la corrupción, el respeto por el otro, etc; las dificultades que se pudieran divisar en estos campos ya no son una novedad, poseen un marco histórico amplio, y aunque han habido estrategias para superar las crisis por medio de distintas acciones y de todo orden, que pueden ir desde los más grandes éxitos hasta los más rotundos fracasos, es ineludible pensar en el papel que la educación ha de jugar en la forma como nuestros jóvenes asumirán el futuro de nuestro país. Quizá tantas décadas en las que se han vivido estos conflictos hacen que la visión de los mismos, por parte de las nuevas generaciones que conforman nuestra sociedad, sea de cierta apatía e indiferencia no sin cierto dejo de pesimismo ante esa realidad, aunque también era de apreciar a jóvenes inquietos que llevados por su curiosidad y sensibilidad social deseaban sobresalir con aportes a un futuro más deseable para el planeta, pero se encontraban faltos de elementos para poder comprender más allá de la sola literalidad de la situación y poder ofrecer más de sí. Lo anterior, era lo que por lo menos se percibía en varios estudiantes de décimo grado, quienes asistían a las clases de lengua materna en el año lectivo 2008 - 2009 y con los que se inició esta labor investigativa en ésta, una institución privada del municipio de Floridablanca (Santander), que presta su servicio a estudiantes de los estratos 4, 5 y 6; por lo que no tenía cabida aquí el argumento de las condiciones económicas o la cobertura de las necesidades básicas como excusa de su nivel para pensar el mundo circundante, pues bajo un proyecto educativo totalizador que pretende formar integralmente al ser humano, desde una cuádruple perspectiva de sus dimensiones individual, comunitaria, ecológica y trascendental, se han obtenido resultados anteriores a nivel de liderazgo y gran reconocimiento a nivel académico por sus resultados en pruebas de Estado.

No obstante, más allá de los resultados, era palpable que si se quería formar a un ser humano integral, faltaba un componente que no aparecía dentro de los cánones que

pensaba la institución. Hasta ese momento, eran muy vagas las alusiones al pensamiento crítico o a la toma de posturas responsablemente argumentadas dentro del aula, y la falta de esto podría afectar algo de lo que no sólo adolecen muchas sociedades en el mundo, sino que es el camino del emprendimiento de cualquier nación: la capacidad de crear, de inventar, de aportar soluciones serias y profundas a los sistemas científicos, económicos, sociales, etc; y no ser reproductores de antiguas usanzas o de vicios repetitivos que no permiten la transformación de las culturas.

Después de un tiempo de haber comenzado a trabajar como docente en esta institución, se presentaron 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, 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 incluidas, 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 que radica en la forma como se realizaba la mediación pedagógica y la manera como los lineamientos curriculares eran adaptados a los procesos de enseñanza – aprendizaje. La experiencia personal durante el primer año de labores fue de observar cómo todo lo que se discutía en la academia junto a profesores y compañeros universitarios en los cursos de competencias comunicativas y demás estrategias para el aprendizaje, no eran evidentes. 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. Un choque terrible se produjo entre las convicciones traídas de la universidad y los resultados que producían los estudiantes, la misma riña mental no sólo permaneció, sino que creció durante un par de años. Los educandos 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 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 y las evaluaciones apuntaban a examinar aspectos meramente cognitivos y memorísticos, y no desarrollaban directamente las competencias a nivel interpretativo, argumentativo y propositivo que, pese a estar consignadas en los formatos de planeación de las asignaturas, no se daba por la ausencia de las estrategias indicadas para desarrollarlo.

2. LA NECESIDAD DE PENSAR CRÍTICAMENTE EN EL AULA DE CLASES

Ahora bien, hablando de la realidad concreta, del día a día en la práctica del aula, fueron los problemas de lectura a nivel intratextual, intertextual y extra textual y la preocupación por su comprensión aterrizada en el mundo de la vida de los estudiantes, los que generaron la necesidad de la realización de esta propuesta. De manera preliminar, las preguntas que se realizaron fueron: ¿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 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 los elementos que dieron pie al desarrollo de esta investigación. La pregunta global necesitó ser una que respondiera a la elaboración de una propuesta pedagógica para desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, manifestadas en la interpretación y producción de textos que reflejaran ese fenómeno social llamado lenguaje, como lo dice Van Dijk (1995). ¿Y por qué tenía que ser pensada desde el área de Lengua Castellana? Para ello hay una respuesta legal: porque es a ésta a la que se le ha encomendado, desde las políticas educativas nacionales, el papel de desarrollar las habilidades básicas de escuchar, hablar, pensar, leer y escribir; cosa que es propuesta en la introducción de los lineamiento del área, cuando se refiere al desarrollo de los niveles de pensamiento del ser humano a través de la labor de los docentes de esta asignatura. Dicho documento presenta el desarrollo del pensamiento crítico como una de sus finalidades. Otra respuesta, más desde lo epistemológico, consiste en decir con Vigotsky (1978) que el lenguaje es la expresión del pensamiento, por lo que la función mental está vinculada directamente con los actos de habla y las funciones del cuerpo como un todo lingüístico que comunican algo constantemente a través de un sinnúmero de signos. En fortalecer esa habilidad mental de re pensar el mundo y recrearlo es que estaría el papel fundamental de la enseñanza de toda lengua desde la cuna hasta la tumba. Por ello es que la pregunta problema que permitió el comienzo de esta indagación fue: ¿Cómo hacer que la clase de Lengua Castellana en la educación media vocacional pueda realizarse a partir de estrategias pedagógicas que permitan la generación de pensamiento crítico? Y al formularla se pensaba, desde la labor docente, como una propuesta que permitiera la expresión del pensamiento crítico por medio de los medios más recurrentes que tiene el ser humano para hacerlo como lo son la escritura, la oralidad y, por qué no, los medios audiovisuales.

Con todo, se pensó en la educación media, porque se la concibe como un espacio de preparación para la generación de conocimiento en la universidad y como aquella etapa que debe pulir las habilidades básicas a nivel lingüístico y racional que van a permitir el desarrollo de la vida futura del ser humano. Además, a nivel institucional era el espacio académico desde el cual como investigador podía realizar una labor de tal envergadura partiendo de la propia práctica docente, buscando en la propia clase y no en la de los

demás, aquellos elementos que condicionaban el desarrollo de la crítica o aquellos que, bien practicados, podrían llevar a los estudiantes a alcanzarla. Todo ello suponía tener una actitud crítica hacia la propia labor y hacia las propias concepciones y prácticas docentes que, muy seguramente, también necesitaban de una transformación.

3. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO METODOLOGÍA QUE PERMITIÓ LA CONSOLIDACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Una vez se tenían mis reflexiones como maestro en el aula, la brújula conducía a que el siguiente paso era comprender qué era lo que se debía hacer para generar las estrategias pedagógicas para la enseñanza del pensamiento crítico en el aula. Ello supuso la realización de una investigación, cuya propedéutica consistió en un primer análisis que tenía por objeto escoger cuál sería la mejor metodología de investigación que lograra encontrar el esquema de trabajo para llevarlo al aula como estrategia de enseñanza aprendizaje. En dicha escogencia se reflexionó sobre la necesidad de que fueran los estudiantes quienes hicieran las veces de actores principales, partir de sus dudas, iniciativas y sobre cómo interpretaban la clase de Lengua Castellana, así como qué necesidades tenían frente a ella para que les colaborara en tener mejores aprendizajes para la vida. Todo ello hacía parte de la idea de promocionar en ellos la capacidad de pensar por sí mismos y era, de una u otra forma, ya un ejercicio preliminar de crítica. Si bien es cierto que se podría menospreciar lo que ellos dijeran por factores como su corta edad, la poca experiencia sobre sí mismos y el contexto circundante, también era cierto que para eso se necesitaba a un maestro investigador con la capacidad de interpretar aquello propiamente valioso a través de un análisis impuesto por una metodología que cumpliera con la capacidad de responder a estas necesidades. Finalmente, y bajo el paradigma de la investigación cualitativa, la metodología que se escogió y que cumplía con los parámetros fue la Investigación Acción. Ésta es susceptible de múltiples interpretaciones y análisis que, aunque a más largo plazo, permitirían encontrar la senda buscada. Según lo que propone este enfoque, ciertos tipos de instrumentos dan oportunidad al investigado de ser protagonista del trabajo que se ha de realizar y no solamente un mero proveedor de datos, a la inversa ocurre lo mismo con el investigador (Mackernan, 1999, pp. 22 - 30). Por lo que el proceso investigativo se inició por medio de unos cuestionarios aplicados a veinte estudiantes, con quienes de principio a fin se trabajó durante el proyecto. Las preguntas del mismo indagaron sobre su afinidad hacia la asignatura y aquello que consideraban que aprendían. Sorprendentemente, lo que más valoraban los jóvenes era el discurso magistral de los docentes, identificaban que era una persona que enseñaba mejor entre más hablaba. Ninguna de las veinte respuestas habló de las tareas de consulta o investigación que se les colocaban ni de la gestión del profesor para que leyeran como algo importante; sólo en algunas respuestas escribir o copiar algunos ejercicios del texto guía, era considerado valioso. Del mismo modo, aunque muchos adularon la clase, confesaron que les disgustaban las tareas, justamente sin argumentar por qué. Por otra parte, valoraban los elementos meramente cognitivos de la lengua como parte del aprendizaje; por ejemplo: de la gramática y la ortografía porque eso los haría escribir bien y defenderse en la vida.

El cuestionario se cruzó con otros dos instrumentos para hacer triangulación y obtener de allí las categorías que permitieron vislumbrar el camino pedagógico a seguir. El segundo instrumento que se aplicó fue la realización de seis observaciones de clase, las cuales fueron filmadas por uno de los veinte estudiantes y en las que yo como maestro era el orientador de cada sesión. El objetivo de esta herramienta ayudó a confrontar lo dicho por los estudiantes en los cuestionarios con lo que como docente yo mismo podía contrastar de mis actitudes y aptitudes en el aula. También sirvió para decantar apreciaciones contradictorias entre los estudiantes y poder mostrar lo que en efecto fue el punto de partida de la realización de la propuesta: los estudiantes hicieron ver al maestro crítico de una clase en la que no se desarrollaba el pensamiento formal y la crítica, como un maestro tradicional que percibía el problema, pero que no lograba tampoco aplicar las estrategias necesarias para lograrlo. Ahora, estaba avocado a realizar un proyecto en el que mis prácticas fueran las primeras en cambiar y no las de los estudiantes, quienes apenas yacían enajenados en sus aulas como reproductores de un sistema al que no le veían ningún reparo, dado que no conocían nada alternativo.

Finalmente, los procesos de lectura y escritura que dan cuenta de si el nivel de pensamiento es crítico o no a través del lenguaje, fueron analizados por medio de una prueba de comprensión de lectura y escritura que fue elaborada y cedida para esta labor por el profesor Horacio Rosales Cueva de la Escuela de Letras UIS, en la que además de evaluar esos aspectos del conocimiento lingüístico y estructural del castellano, trataba de indagar por la capacidad de pensamiento formal, de proponer alternativas a situaciones problema planteadas por los textos que la contenían. Un primer diagnóstico que se obtuvo al desarrollar el análisis de los resultados, demostró que los niveles de lectura eran ciertamente bajos, aunque algunos estudiantes sobresalieron. El nivel de lectura que imperó en la forma de interpretación fue el literal o la lectura de un texto hacia su propio contenido (intratextual), y en algunos de los mejores casos había procesos que alcanzaban el nivel inferencial, pero nunca una lectura extratextual o intertextual. A la hora de escribir un texto de opinión sobre las lecturas desarrolladas, la forma de escritura más usada fue la descripción y la explicación, mas nunca se pasó a la argumentación o defensa de una idea, tan sólo dos estudiantes alcanzaron el nivel crítico que articula el modo de pensar que se buscaba. Todo lo anterior era el producto de impartir clases de modo instruccional y sólo con fines evaluativos, lo cual se demostró con el cruce de esto frente a una de las preguntas del cuestionario en las que se indagaba sobre para qué era importante estudiar en esta materia, varios de los estudiantes respondieron que lo importante era aprobar las evaluaciones. Además, muchos de los procesos que se desarrollaban en la clase, no seguían la enseñanza de los niveles de pensamiento necesarios para el contexto. La evaluación, que era realizada con antelación a la propuesta, era del todo memorística e imperaba el paradigma del maestro que enseñaba y el estudiante que recibe y aprehende conocimientos que luego le serán preguntados por medio de ítems que no pedían más que completar frases, contenidos o indagar sobre definiciones que se habían colocado a escribir en clases y que estaban consignadas en un cuaderno que no se podía tener a la mano en la evaluación. Con todo, lo que se obtuvo de los tres instrumentos aplicados fue la descripción de las características que presentaba la clase antes de plantear la propuesta. Fue con base en este diagnóstico que se diseñó la misma, la cual consta de un momento teórico y otro de práctica pedagógica, entendidos de la forma como se explica a continuación.

4. BOISVERT Y VAN DIJK: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Lo que se siguió de los resultados obtenidos en la fase de aplicación de instrumentos investigativos, fue indagar a qué concepción de crítica se asimilaban los cuestionamientos, pues se puede caer en la tentación de reducir ciertos conceptos a definiciones o, como se dijo anteriormente, caer en generalizaciones a partir de una percepción individual. Por ello, fue necesario acercarse a la teoría sobre el pensamiento crítico existente que tuviera implicaciones en lo pedagógico, fue así como se llegó hasta Jacques Boisvert, maestro canadiense que enseña en la Universidad de Québec en Montreal, quien consignó en su libro *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica* 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 juicios; pensar de este modo es lo que él mismo llama tener criterios. Una forma en la que el autor lo ilustra es la siguiente:

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 expresan (Boisvert, 2004, p. 37).

Toda opinión, todo juicio de valor o conocimiento tiene que estar basado en criterios. Si el pensamiento crítico es una forma de cumplir con los objetivos de una responsabilidad cognitiva, en el aula de clases de lenguaje generar pensamiento crítico pone el acento de enseñar a leer, hablar, escribir y reconocer la historia de la literatura no en que el estudiante demuestre que ha adquirido tales habilidades, sino que le sirvan como herramientas para poder pensar el mundo que lo rodea, para tener criterios sobre los cuales apoyar sus decisiones. Y así como el arquitecto considera la utilidad, la seguridad y la belleza como criterios, para llegar a ello debe recorrer un camino intelectual que implica el reconocimiento de las disciplinas de estudio que le permiten llegar allí. En este caso, la academia ha forjado en él ciertos criterios, que se basan no en otra cosa que alcanzar la utilidad de su profesión para los otros a quienes presta sus servicios. La utilidad, la seguridad y la belleza no serán siempre las mismas, todo lo contrario, cambiarán según las necesidades del contexto, según lo tan creativo que el arquitecto sea para que a sus clientes les parezca que ha logrado el desarrollo de esos criterios, por lo que ha de estar dispuesto al cambio, a reevaluarse y a actualizarse constantemente. Para el caso de la asignatura, la importancia radicaría en que los jóvenes pudieran forjar unos valores, principios intelectuales y sociales en los que basen su modo de pensar, que no se dejen persuadir por cualquier argumento vano y poco explicado y sustentado, que puedan seguir el hilo de las evidencias antes de tomar una decisión, y lo más importante: que no crean en verdades, sino que sean fieles a buscar siempre razones que soporten sus posturas, teniendo en cuenta que las mismas pueden ser temporales, debido a que

el mundo avanza, es cambiante y posee dinanismos de todo tipo (científicos, sociales, culturales, etc.) que pueden hacer que revalore sus criterios anteriores.

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 criterios dentro de los momentos educativos llamados clases. El procedimiento debe comenzar con la escogencia de unas dimensiones del pensamiento crítico que se han de trabajar con los alumnos. 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 (Boisvert, 2004). 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” (Boisvert, 2004, p. 69). Ello implica que el conocimiento no se queda estático, se duda de él, se reflexiona, se buscan los discursos internos, las ideologías, los sistemas sociales o concepciones científicas que, según sea el caso, se representan allí. Esto es independiente de si el objeto de reflexión se expresa por medio de 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 retomadas de la experiencia investigativa en asuntos de mediación pedagógica de Boisvert han sido de gran ayuda para el desarrollo de la propuesta, una vez obtenidos los datos preliminares sobre cómo era la clase. Todo esto fue articulado para propiciar y evaluar capacidades de pensamiento crítico a partir de los textos que hacían parte del plan de asignatura; más que para crear una nueva clase, se hizo así para adecuar las estrategias didácticas a su currículo original, de modo que se logran objetivos metacognitivos en medio de los mismos criterios de contenido, pues lo que cambia no es lo que el estudiante deba aprender, sino cómo llega a aprenderlo realmente; además de desarrollar ese aprendizaje de cara a su utilidad para la vida, para lo que de nada sirve sólo saber escribir bien o leer adecuadamente, sino se tienen criterios claros de pensamiento para elaborar tesis, posturas, ideas de pensamiento autónomo que estén sustentadas bajo el rango conceptual de criterio que se ha descrito o lo que es peor, que no se comprendan esos criterios cuando son leídos de otros que los producen. En últimas, si partimos de la obra investigativa del autor en mención, encontramos que el problema no está en aprender ni en aprehender las estructuras del lenguaje, sino en saber qué lograr con ellas, qué posturas tomar en el mundo social y científico, cómo potenciar la creatividad de quien estudia un objeto de conocimiento en cualquier área del pensamiento científico. Si bien los colegios no son productores de conocimiento en sí, deben preparar las estructuras mentales de los estudiantes para adecuarse a ese esquema de trabajo en la vida universitaria. Ello debe hacerse tanto para pensar las ciencias como para hacer lo propio con la sociedad en la que se vive. Y éste es un trabajo que no debía consistir sólo en una labor de las áreas de lenguaje, sino que todas las disciplinas deberían potenciarlo. Lastimosamente, las disciplinas académicas

están tan “diferenciadas” que es muy difícil lograr diálogos interdisciplinarios, cuando en realidad esas barreras son más de la mente humana, entendida como imaginario colectivo, que de la esencia misma de las ciencias. Esta última proposición se retomará al final, pues es una de las apuestas de las que sigue vigente su desarrollo como parte fundamental de la consolidación del proyecto.

Ahora bien, Boisvert es una ayuda en términos metodológicos, en especial sobre su aporte de la metacognición como ejercitación de la imaginación y la creatividad. Otro autor que ingresa a colaborar teóricamente en la formulación y desarrollo de la propuesta es el holandés Teun A Van Dijk que hace su aporte desde el punto de vista del estudio disciplinar del lenguaje, pues éste es el que hace explícitos los procesos epistemológicos desarrollados por el ser humano, entre ellos, el pensamiento crítico, entendido por él como una operación mental superior que es expresada siempre por medio de un lenguaje discursivo. Como varios lingüistas de las últimas décadas, Van Dijk piensa en el lenguaje como un fenómeno social que articula a individuos, grupos e instituciones receptores y productores del mismo, quienes participan de su elaboración e interacción a través de un proceso llamado comunicación (1989). 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, dependiendo del enfoque que cada discurso tome en oposición a discursos establecidos por un sistema social de convicciones y valores acordadamente constituidos. El autor nos propone una forma de análisis de esas oposiciones para encontrarlas subyacentes en todas las estructuras sociales como forma subrepticia de entender modos de proceder en los seres humanos. Lo cual hace que dicho ejercicio reflexivo sea una especie de reconocimiento social sobre los rumbos a los que nos llevan las diferentes estructuras lingüísticas que empleamos y que nos hacen creadores de ideologías o adheridos a ciertas formas ideológicas. Con Van Dijk comprendemos que la sociedad se mueve bajo el andamiaje de la elaboración y adhesión de los sujetos que la conforman a los discursos. Por ello, es bien importante retomar la concepción de discurso que plantea el autor, por cuanto enseñar a pensar críticamente es también lograr la expresión de ese pensar por medio de un discurso elaborado que, a su vez, es también un análisis de los otros discursos sobre los que se ha reflexionado (Van Dijk, 1989). Cabe resaltar, que cuando se habla de discurso en el autor, se reconoce a éste como un medio de expresión y difusión ideológica, entendido el término como ideas que identifican a ciertos colectivos y que se enfocan en un modo de pensar político y/o cultural relacionado con elementos de religión, círculos de creencias, grupos laborales o empresariales, procedencia étnica, etc. Los actos de habla, son abordados en el sentido de procesos de comunicación por medio de los cuales los sujetos expresan esa ideología, ese modo de ubicarse bajo el manto de una forma determinada de pensar en el mundo, por lo que siempre aquello que es comunicado tiene connotaciones e intencionalidades propias de ese modo de pensar, que es al mismo tiempo un modo de actuar y vivir.

Para el estudio de estas discursividades, Van Dijk propone, entonces, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como metodología para alcanzar a identificar su procedencia ideológica y el sentido de la misma, que a veces subyace encriptada en una aparente información objetiva e imparcial. Esta forma de analizar el lenguaje social, no es considerada como 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 “Los discursos están condicionados por todos los factores sociales” (Van Dijk, 1989, p. 17). Del mismo modo que estos últimos implican el conocimiento como tal sobre cuál es el origen del condicionamiento, 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 buscó 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 tuvieran que interpretar los discursos de otros o, producir los suyos, fuera evidente la criticidad que manejaban sobre los mismos. Además, es una forma de enfrentarlos con la responsabilidad de tener ellos también un posicionamiento social ante lo que podemos considerar, de forma muy limitada, realidad.

Lo anterior, va en consonancia con lo que los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana plantean como el nivel C o nivel tres del 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 o nivel I 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 o nivel II 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 o III presenta el pensar algo de manera crítica, permite reflexionar, encontrar los elementos subrepticios del texto, ya no es solamente el relato de lo que un texto dice, no es sólo comprenderlo de modo global, argumentando lo comprendido, sino pensar sobre él, adaptarlo a un contexto, hacerse consciente de su estructura, compararlo con otros textos, problematizarlo, recrearlo, dar salidas a sus problemas planteados, crear otros textos sobre él, etc. (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2002) Quien desarrolla el nivel C o nivel tres del pensamiento, presupone haber alcanzado con antelación, los niveles A y B o uno y dos. Lo cual demuestra que con ello, se alcanza el desarrollo de los tres niveles de pensamiento que el MEN propone alcanzar y que es también el objetivo de esta propuesta pedagógica.

5. EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA A TRAVÉS DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

¿Cómo fue posible llegar hasta la secuencia didáctica que articuló la propuesta para desarrollar pensamiento crítico en el aula? Lo primero que se interpretó de los resultados investigativos fue que para mejorar el nivel de comprensión lectora y por ende de producción escrita en los estudiantes, o tal vez para apenas iniciarla desde

la perspectiva de enseñar criterios metacognitivos, se tuvieron que implementar las prácticas de los **métodos de análisis crítico del discurso** que Ruth Woodak y Michael Meyer, dos discípulos de Van Dijk, han desarrollado. Ellos han investigado sobre su obra y la han llevado al campo metodológico para la enseñanza de la lingüística, utilizando el carácter crítico del pensamiento como base fundamental. Sus trabajos fueron realizados para dar soluciones a trabajos en el aula con estudiantes y clases muy similares a los que proponen las características de esta investigación. A partir de estos ejercicios y resultados logrados por ellos, 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 (Woodak y Meyer, 2003). La investigación utilizó más el segundo modo, por cuanto era más pertinente para el análisis que se necesitaba, toda vez que en la práctica hubo que hacer ajustes que llevaron a tomar la decisión por una sola opción. De todos modos, no hubo una total distancia sobre la utilización de los métodos de la formalidad lingüística, sólo que se ancló al proceso semántico. Es comprensible que donde abundaba el factor cognitivo de la lengua y escaseaba el elemento más significativo de la misma, se encontrara que se podía 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, ya que estos temas están más cerca de las vivencias cotidianas de los estudiantes y los hacían acceder más rápido a la participación en las sesiones que se diseñaron. Fue esto lo que se hizo con los estudiantes siguiendo el método del pensador holandés y sus seguidores.

En cuanto al diseño de la propuesta, el ACD contempla múltiples formas de análisis planteadas por Woodak y Meyer, a continuación se explica la secuencia didáctica estructural de ACD que se construyó. Ésta fue producto de una adaptación de los parámetros que los mismos autores proponen en su texto (2003, pp. 89 -92) presentamos a continuación los pasos de la secuencia:

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. Presentar un análisis final.

Se vio necesario, entonces, estructurar la clase de la siguiente manera para lograr que los estudiantes se ejercitaran en el trabajo a realizar:

Antes de iniciar la puesta en marcha de la propuesta se habló con los estudiantes y se les explicó sobre la labor a realizar a partir de los resultados obtenidos dentro de la investigación. Ello permitió acordar con ellos ciertos criterios de construcción en los que fueron partícipes. Se les propuso trabajar como eje problema el análisis crítico del discurso de los medios de comunicación, y ello porque existía un referente en ese trabajo con Van Dijk (1995), en el que se trabaja desde el ACD la labor de los medios de comunicación frente al tema del racismo en Europa. Los estudiantes pidieron no hablar del racismo, sino del conflicto colombiano y los discursos mediáticos al respecto, lo cual fue cedido por el maestro. Con base en esto, la labor docente no fue otra que indagar también y comenzar a llevar a la clase los tipos de lecturas pertinentes para que el desarrollo de esta propuesta fuera el más adecuado.

Un primer paso fue ambientar la clase con la tipología textual que se iba a analizar, en algunos casos fue un texto oral (Radial), en otros, audiovisual (Videos, noticias, etc.) y predominantemente escritos, entre los que se destacaban noticias y artículos de opinión. Para todo el curso el análisis se dividió por grupos (que no trabajaron juntos, sino que tenían un medio o texto en común para su análisis), la ambientación partió de una explicación del contexto en el que se ubicó el objeto de estudio o presentación de la problemática que el texto abordó. También se le dieron a los estudiantes los pasos del ACD a trabajar, pues para efectos de la producción de su análisis podría ser crítico frente a ellos y autónomo en su uso, se les permitió ordenarlo en la forma que lo estimaran conveniente, podían profundizar en algunos aspectos más que otros, darle la extensión que consideraran necesaria, etc. En esta primera etapa se leyeron los textos, se comentaron, interpretaron sus aspectos semánticos, de estructura y tipología textual, se habló sobre sus contenidos, en últimas, se trató de tener claridad sobre la intención comunicativa de los mismos, lo que quiere decir que se debía saber si en él se argumentaba, se narraba o simplemente se informaba o exponía.

El segundo paso podría denominarse como ubicación textual y contextual, éste se alimentó de las finalidades del anterior: el estudiante debía 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 renunció a la constante tutoría del profesor, el estudiante ya podía ir desarrollando su ACD, en tanto tuviera claros sus pasos. Esto quiere decir, que lo primero que hizo fue ubicar el contexto histórico, informativo, espacial, etc. Lo cual requería de la capacidad para hacer consultas bibliográficas, seleccionar la información de la época, del espacio y de la cultura adyacente y relacionada con el análisis, de forma que no generara incoherencias y sesgos sobre lo que se iba a tratar de criticar.

Ya asimilado el contexto, lo que siguió fue interpretar las relaciones con el escrito en sí, descomponerlo de tal modo que permitiera 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 fue más fácil para varios educandos descubrir los sesgos ideológicos que se planteaban, asumirlos, ordenarlos y dilucidar a qué posibles corrientes de pensamiento pertenecían, qué posturas adoptaban y por qué lo hacían. Lo último sitúa 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 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 fue muy importante, por tanto que había 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 intentó desarrollar 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, debían 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 desarrollaría para el análisis. La actividad se llevó a cabo por medio de preguntas cerradas (tipo ICFES o SABER, generalmente de selección múltiple con única respuesta) o abiertas, cuyo objetivo no era responder elementos semánticos o de comprensión literal del texto, si no que convidaban a pensar los escritos de forma estructural y hacerse cuestionamientos sobre el sentido, postura o criterios del mismo, es decir, que lo llevaran a desplegar la capacidad de juzgar. En ambos casos las respuestas debían ser sustentadas por el estudiante, para que independientemente de las tipologías a trabajar, desarrollara la capacidad crítica – argumentativa. Dicha labor se planteó para beneficiar la comprensión estructural del texto y permitirle al estudiante saber cómo debía abordarlo para la elaboración del análisis. El otro elemento a desarrollar fue 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 revisó 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 pretendía llevar a cabo. Esta parte fue trascendental para la producción de pensamiento crítico y para solucionar los problemas de escritura que habíamos señalado anteriormente, ya que la corrección mutua entre compañeros para que se ayuden con los errores de corte lingüístico y la revisión y acompañamiento constante del profesor hacen que las normas no sólo se “dicen”, sino que se rememoren y se utilicen a cabalidad, persiguiendo la finalidad esencial que es comunicarse de manera acertada y asertiva.

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 realizó con la constante ayuda del maestro, pero también con la consulta de los estudiantes sobre sus errores de ortografía, redacción y puntuación. Esto reforzó el final del paso anterior, una vez entre estudiantes y maestros recordaron el cómo se debe escribir el texto. No obstante, fue importante que el maestro diera pautas por escrito para que ellos lograran saber cómo es el proceso escritor de forma detallada. Recomendaciones como: deben ser alrededor de tantas palabras, se sugiere que dediquen tantos párrafos de introducción, tantos para la postura discursiva o tesis, tantos para argumentar y uno para concluir, fueron de gran

ayuda a la orientación de esta labor para llevarla a mejor fin. Del mismo modo, sus compañeros, a modo de co evaluación, pudieron servir como pares en la corrección de estilo y del contenido, fortaleciendo el interés por la lectura de lo que escribió el otro y encontrando así elementos para mejorar sus propios trabajos. Igualmente, fue siempre el maestro el último en recoger los textos desarrollados, discutidos y coevaluados para hacer una corrección final que les retroalimentaba cuando regresaba su texto.

Luego, los estudiantes hicieron sus correcciones finales y regresaron a una instancia semifinal de plenaria que se organizó en el salón, en la que nuevamente se co evaluaron los textos y se hicieron públicos para ser leídos por todos sus compañeros. Fueron varias las clases que esta parte de la propuesta demoró, por cuanto había muchas preguntas y discusiones por parte de los veinte participantes. Allí, la discusión y el debate, ponían en evidencia la capacidad crítica y discursiva de los estudiantes que ya la estaban desarrollando. Promover este espacio amplió la capacidad de expresión oral de los mismos y los llevó 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 defendía, así como sus posturas bien argumentadas en algunos casos y de manera muy superficial en otros, dejaron el resquemor sobre lo importante que debe ser utilizar la democracia siempre para una clase desde su concepción hasta su epílogo. En este último aspecto, la propuesta aún tiene serios retos. A varios estudiantes les sucedió que al no estar seguros de su postura, ésta les era derrotada por la opinión de otro compañero. El docente tuvo un reto particular y fue el de tratar de mediar cuando descubría que la idea original que era rebatida, si tenía un asidero serio, con el fin de no desorientar la buena labor, pero insegura, de algunos estudiantes.

Con todo, la última instancia fue la **entrega final del texto**, documento en el que quedó consignado el ACD finalmente realizado por cada uno de los estudiantes. El producto final fue un ensayo de corte argumentativo de unas quinientas palabras como máximo, siguiendo las bases de las normas ICONTEC y las correcciones gramaticales y ortográficas trabajadas en el aula. Lo central de esta producción era que los estudiantes logaran leer los textos de corte periodístico de cara a la problemática identificada y que descubrieran en ellos los sesgos de ideología que encontraban, siguiendo el ejemplo de los autores trabajados como base teórica. Además de plantear, bajo una perspectiva creativa en su propia interpretación las raíces de esos sesgos, posturas y en qué medida tenían cuáles fines y por qué (Boisvert, 2004 y Van Dijk, 1995).

6. RESULTADOS OBTENIDOS EN NIVELES DE LECTURA Y ESCRITURA CRÍTICA

La puesta en práctica de esta secuencia dio como resultado que los estudiantes logaran, en primera instancia, hacerse concientes de lo que implica entender un texto analzándolo estructuralmente, es decir, que logaran pensarlo desde su historia, hasta pasar por quién es el que lo escribe y el mundo social de quien lo escribe, las ideologías de los discursos, las críticas que allí se hacen, etc. Del mismo modo, ser concientes de que ellos tienen la responsabilidad de pensar esos textos y escribir sobre ellos, lo cual

se relaciona directamente con su producción textual. Para ello tuvieron que aprender a ser analíticos de una gran variedad de textos y contextos que tuvieron que sintetizar a la hora de plantear tesis y argumentos según la metodología empleada.

No obstante a que lo anterior es el ideal general de un salón de clases, lo que ellos supieron que debían lograr, queda para la reflexión, el reconocer que tanto los procesos investigativos como los pedagógicos son de resultados a mediano y largo plazo y que lo inicialmente importante es la creación de un entorno didáctico que pretende alcanzar fines más profundos que los tradicionales y que tendrán más impacto en la vida universitaria de los estudiantes. No todos los estudiantes llegaron a estos niveles esperados, aunque un buen número sí lo hicieron o quedaron en un camino actitudinal para alcanzarlo. Es cierto que la clase cambió, pero no todos los estudiantes. Y ello se debe a que es muy difícil romper con los paradigmas que ellos ya tienen sobre lo que es pensar críticamente. El reto sigue siendo trabajar con aquellos que más dificultades tuvieron, pero para lograrlo sería necesario un trabajo de mediación pedagógica mucho más personalizado que abarque de forma individual problemas de aprendizaje, atención corta y problemas para el desarrollo de este tipo de pensamiento. Estas últimas fueron percepciones que, fuera de la investigación y finalizando la propuesta, pudimos notar. También son punto de partida para nuevas recolecciones de datos que se pueden hacer con miras a mejorar la propuesta a medida que va rotando la población.

Los estudiantes que alcanzaron lo más cercano a los niveles esperados, demostraron una capacidad para investigar, para producir pensamiento propio en torno a problemáticas escogidas por ellos mismos y demostraron en esa producción escrita capacidad de síntesis, descubrimiento crítico de sesgos, ideologías y posturas discursivas de otros autores sobre las cuales ellos lograron opinar de modo argumentativo así como lograron hacer interpretaciones ínter textuales sobre un mismo problema. El análisis extra textual lo alcanzaron poniendo en contexto los discursos, pensándolos y recreándolos con sus experiencias y visiones del mundo de sus vidas al alcance de sus existencias más inmediatas. Esto último es un elemento que debió incluirse más allá de la planificación de la propuesta porque elementos como la utilización de tecnologías virtuales tuvieron mucho auge en la elaboración de los trabajos. La gran mayoría de fuentes recolectadas por los estudiantes al producir sus ensayos provenían de vínculos Web, cuando eran escritos, porque también citaban demasiado material audiovisual; uno pensaría que es algo natural dado que la investigación es de medios de comunicación, pero el mismo Van Dijk no citó esas fuentes entre sus investigaciones de 1995 a 2001 que eran de la misma temática.

Con todo, es bueno reconocer que la búsqueda de información está cambiando y que las nuevas generaciones buscan en esas nuevas tecnologías el conocimiento, campo que los maestros de todas las áreas deben explorar más, teniendo en cuenta que hay mucha información inverosímil en el ciberespacio que puede ser asumida como real, cuando carece de criterios, que es justo lo que buscamos formar en los estudiantes. Por lo tanto, las TIC pueden ser tanto una ayuda como una amenaza, aunque nunca un peligro si las enseñamos a usar académicamente y de modo correcto.

Acerca de cómo se encontraban los estudiantes antes, la reflexión de la propuesta arroja que una vez desarrollada la misma, se potenciaron las habilidades de los estudiantes que habían tenido buenos resultados en la evaluación y que se superaron dificultades en varios que habían tenido inconvenientes.

El éxito de la propuesta no radicó en los resultados ambiciosos obtenidos, sino en la generación de estrategias que hicieran concientes a los estudiantes de una nueva forma de leer los textos en relación con el mundo que los rodea. Para mí como maestro fue la mejor forma de pensar mi propia práctica en torno a una labor autocrítica que transformó mis concepciones de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que me llevó a dejarme afectar por aquello que es lo que los estudiantes más necesitan aprender y no lo que yo determino que debo enseñar. Es en esto último que me redefino como maestro y en lo que se demuestra que si la crítica no toca primero a los maestros, será muy difícil que permeé las conciencias de los educandos.

7. LA ACTUALIDAD: LOGROS, DIFICULTADES Y RETOS EN EL AULA COMO CAMINO DE CONSOLIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Una vez la propuesta fue formalizada, escrita y expuesta, tras su evaluación y sustentación, pares académicos, maestros de otras instituciones y compañeros de trabajo se interesaron en la labor realizada. Fue así como se logró una transformación en el currículo y el plan de área de Lengua Castellana de la institución para el año lectivo 2010 – 2011. Se incluyeron como parte de una política de la asignatura en todos los grados los niveles de pensamiento en cuanto a la comprensión y producción de textos, ya no sólo argumentativos, sino de toda índole. Lo que permitió que el modelo ACD de Van Dijk y sus discípulos fuera en cierta forma adaptado. Del mismo modo, y como requisito para lograrlo, se implementan en la actualidad del área diferentes formas que promuevan ejercicios de metacognición en los estudiantes.

Lo que terminó siendo obvio del anterior proceso, es que el cambio también llegó a permear la evaluación en el área. Lo más valioso, es que los resultados de la propuesta permitieron generar una carta de navegación para realizar procesos de formación docente al interior del grupo de maestros de Español, lo que hace que exista un proceso de avance por parte de ellos en la construcción de pruebas por competencias, en las que los estudiantes ya pueden sacar cuadernos, guías y cualquier material de trabajo para responder a las indagaciones que se les hacen, pues no se les preguntan contenidos, sino que se hace una inmersión en procesos de lectura y escritura que den muestra de lo que el estudiante piensa y cómo lo hace en función del desarrollo de su criticidad.

En cuanto a retos, el más difícil de todos es poder llevar este proyecto al trabajo interdisciplinar y permear otras áreas del conocimiento, lo que supone no tanto una adaptación como si una reinención del mismo. Es ésta una tarea pendiente en el camino de consolidar la propuesta.

Por otra parte, hacer llegar esta metodología con éxito a todos los estudiantes que participan, sigue siendo un factor preocupante, si bien cuando se aplicó a estos veinte estudiantes y luego a otros grupos se puede evidenciar que la mayoría alcanzan niveles sobresalientes, pero siempre quedan personas que no llegan a grandes logros. Es una deuda y un reto para la propuesta mejorar esta situación.

En últimas, sólo puedo decir que como lo pensó Einstein: “La imaginación es más importante que el conocimiento”. Con que a algunos estos proyectos haya logrado cambiarles su vida estudiantil, su modo de pensar y les haya permitido otro horizonte al pensar, el de la imaginación y la creatividad, cada esfuerzo, cada clase, cada momento compartido con ese grupo de personas, valió realmente la pena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boisvert, Jacques (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mckernan, James (1999). *Investigación, acción y currículum*. Madrid: Editorial Morata.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002). *Lineamientos curriculares del Lengua Castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Van Dijk, Teun (1989). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.

Van Dijk, Teun (1995). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Vigotsky, Lev (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Editorial Paidós.

Woodak, Ruth y Meyer, Michael (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. (ACD) México: Editorial Gedissa.