



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

ESPAÑOL

**LA LECTURA Y LA LITERACIDAD CRÍTICA COMO HERRAMIENTAS PARA  
EL ABORDAJE Y APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN EN EL  
BACHILLERATO**

**TESIS**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO  
DE MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA

JUDITH RODRÍGUEZ SALDAÑA

TUTOR

MTRO. ERNESTO GONZÁLEZ RUBIO CANSECO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN  
UNIDAD DE POSGRADO

MÉXICO, MARZO DE 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Pedro

A Francisco

A mis hermanos

A todos los amigos

A todos mis alumnos

A todo lo que nos hace ser esencia y presencia

## ÍNDICE

Página

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I	
<b>1. PUNTO DE PARTIDA.....</b>	<b>9</b>
1.1 Propósitos de la formación en el bachillerato.....	16
1.2 La enseñanza de la investigación en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Los programas, las propuestas y los propósitos.....	19
1.3 El diagnóstico institucional sobre los actuales programas y la propuesta de la Comisión Especial para la actualización del TLRIID I a IV.....	26
1.4 La enseñanza de la investigación para la reflexión, la crítica y la autonomía.....	34
CAPÍTULO 2	
<b>2. ELEMENTOS PARADIGMÁTICOS.....</b>	<b>40</b>
2.1 Tradiciones y práctica científica.....	40
2.2 El papel de las humanidades.....	43
2.3 El texto. La explicación, la comprensión y la interpretación.....	46
2.4 El contexto. Usos de la lengua y prácticas discursivas de la investigación.....	55
CAPÍTULO 3	
<b>3. HERRAMIENTA Y FORMA DE TRABAJO.....</b>	<b>61</b>
3.1 Implicaciones de la formación para la investigación. Del docente, del alumno y de los textos.....	61
3.2 De la lectura y las lecturas.....	69
3.3 Los quehaceres de la lectura como base de la investigación. Lo que se hace, lo que se puede hacer, lo que es necesario alcanzar.....	78
<b>4. A MANERA DE CIERRE.....</b>	<b>100</b>
<b>5. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>104</b>

## **Agradecimientos**

*Considero necesario reconocer que esta tesis es en gran medida resultado de la confluencia de un grupo de personas que han marcado una pauta y un cambio sustancial en mi formación. A todas ellas, gracias por los comentarios puntuales, por creer en mi capacidad y en mis propósitos, por las palabras de aliento, por la confianza y paciencia para ser escuchada, por las precisiones, por las preocupaciones al trabajo realizado, porque en su momento, pudieron hacerme sentir que contaba con maestros encaminados a proveerme de nuevas herramientas, conocimientos disciplinarios, actualización en el terreno de la especialización; pero también conté con su apoyo como colegas, porque navegamos en barcos similares y en mares de tempestad o de tranquilidad y sabemos que en ocasiones es necesario mantener el rumbo para no perdernos, o cambiar de posición el timón, cuando nos damos cuenta de que se presentan nuevos retos y los tiempos van cambiando.*

*Gracias:*

*A la Dra. Frida Guadalupe Zacauala Sampieri.*

*Al Mtro. Ernesto García Palacios.*

*A la Dra. Lucía Elena Acosta Ugalde.*

*A la Dra. María Alejandra Gasca Fernández.*

*Y de manera muy especial:*

*Al Mtro. Ernesto González Rubio Canseco, quien mantuvo toda la disposición para atender, asesorar y aportar cada vez que hubo necesidad de auxilio y consulta de parte de quien sustenta este trabajo. Siempre estaré sumamente agradecida por todo lo que pude ganar desde al aula y a lo largo de la tutoría.*

*las ciencias del espíritu no deben servir sólo para ratificar desde la tradición histórica lo que ya sabemos sobre nosotros mismos, sino también, directamente, para algo distinto: procede recibir de ellas un acicate que nos conduzca más allá de nosotros mismos. Por ello, no merece la pena promover aquello que no resiste a una investigación que satisfice llanamente nuestra expectativa; más bien, procede reconocer –contra nosotros mismos- dónde hay nuevos obstáculos.*  
H. G. Gadamer

Y porque también comparto la idea

*En tanto no recojas sino lo que tú mismo arrojaste,  
todo será no más que destreza y botín sin importancia;  
sólo cuando de pronto te vuelvas cazador del balón  
que te lanzó una compañera eterna,  
a tu mitad, en impulso  
exactamente conocido, en uno de esos arcos  
de la gran arquitectura del puente de Dios:  
sólo entonces será el saber-coger un poder,  
no tuyo, de un mundo.*  
R. M. Rilke

## INTRODUCCIÓN

La experiencia con la enseñanza de la investigación ha generado inquietudes de diversa índole, en particular aquellas que guardan relación con el sentido en que debe construirse y asumirse todo nuevo conocimiento. Es indudable el hecho de que en la actualidad, ante la diversidad y complejidad de los nuevos fenómenos de todo tipo que se manifiestan, surjan nuevas disciplinas o se actualice el conocimiento científico, de tal suerte que nos enfrentamos a un mundo de especializaciones como una nueva realidad que habría que atender.

Sin embargo, cada vez resulta más clara y oportuna la necesidad de que la observación hacia dichos fenómenos o problemáticas objeto de interés de los especialistas, realice el análisis desde un trabajo multidisciplinario. En ese sentido, se torna necesario reconocer que la fragmentación del conocimiento, ha generado respuestas parciales que sólo han servido de paliativos hacia distintas problemáticas que se viven en el mundo actual. También resulta evidente que el llamado avance de las ciencias ha traído consigo una especie de iatrogenia cuyos efectos se pueden observar en las críticas que se hacen al mundo globalizado, por poner un caso. Un ejemplo de esta crítica se presenta en un campo de conocimientos multidisciplinario como lo es el de la ecología, en el que es posible

descubrir cómo alcanzar un mayor grado de comprensión sobre los efectos de la acción del hombre en distintos entornos.

Hasta este momento, había sido posible entender que el terreno del conocimiento de las ciencias de la naturaleza se orientaba hacia la explicación y que, en el caso de las humanidades y las ciencias sociales, el porqué del asunto consistía en comprender el fenómeno estudiado y esto, como resultado de una serie de interpretaciones, que reflejan la dimensión cultural de los discursos que el hombre construye, y es que

Todos los grupos sociales, al interactuar y comunicarse en la vida cotidiana van construyendo modos de habla diferentes, modos de vivir, de aparecer, de pensar, de creer, de soñar, de imaginar, de luchar. Esos modos [...] son y constituyen los elementos primarios de la cultura [...] en los procesos de significación, cada uno de estos modos [...] construyen los significados necesarios para ver, entender, comprender, aprehender la realidad social, la cultura viene a ser, o deviene en un complejo tejido de significados que el hombre ha construido, en el proceso socio-histórico, del desarrollo de sus comunidades (Morales, 2004, 4)

La propuesta que aquí se formula, reconoce la necesidad de integrar para el análisis, entre otros, el sentido histórico, cultural y social del hombre, que lo lleva a establecer distintos planteamientos y enfoques de la realidad, porque ello permite “hacer de la realidad humana [...] una realidad construida socialmente” (Berger y Luckmann, cit. en Almazán, 2005, 25). Por esta razón, el estudio pretende incidir, primero, en la idea de reconocer que la enseñanza de la investigación es parte sustancial en la formación del sujeto, sin importar en qué campo disciplinario se genere dicha formación.

Segundo, por tratarse de un área donde el lenguaje es el vehículo del que disponen tanto el docente como el alumno para interactuar y construir el aprendizaje, se buscó construir una propuesta encaminada a comprender lo que se presenta y es la tarea de enseñar o aprender a investigar en el bachillerato, lo cual devino en revisar una serie de formulaciones y propuestas de orden teórico y metodológico que llevadas a la práctica, le permiten a quienes se ven insertos en dicha situación, reconocer por una parte, que la realidad no puede acotarse a un solo marco de análisis y por ello, para alcanzar su cabal comprensión e incluso para incidir en el sentido de su papel como docentes o como educandos, se requiere

atender cualquier objeto de estudio, con los retos que ello conlleva, bajo la idea de retomar las aportaciones de distintos campos de conocimiento que pudieran interesarse en el esclarecimiento del mismo, buscando la herramienta para introducirlos a la atención de dicha circunstancia.

En ese tenor, la investigación se compone de tres apartados. En el primero de ellos, se plantean las bases que orientan el sentido que caracteriza a un proyecto educativo para el presente y que en el caso de la educación media superior, responda a los retos que plantea la universidad. Esto constituye el inicio de la propuesta. Junto al planteamiento de esta premisa, se presentan los antecedentes y las características de la enseñanza de la investigación, donde se expone la trayectoria general que ha seguido el abordaje y atención a este campo en el Colegio de Ciencias y Humanidades y junto con ello, el papel que juega en la formación del alumno de bachillerato. Contempla también el diagnóstico realizado recientemente a los actuales programas de estudio, en particular el de TLRIID IV y de esa forma, establece los primeros aportes que proponen tanto la institución como otros organismos, hacia lo que debe constituir la formación en el bachillerato y el papel que le toca cumplir a la enseñanza de la investigación. Como parte importante de este apartado, incluyo algunos de los planteamientos que emergen del trabajo en el que tuve la oportunidad de colaborar durante año y medio como integrante de la Comisión Especial para la Revisión de los Programas de TLRIID I a IV (agosto de 2012 a diciembre de 2013) y presento los rasgos generales de la propuesta que se formula, en aras de hacer una ponderación a lo que se propone dentro de dicha comisión para la enseñanza de la investigación, y porque la propuesta se contrastará en lo general, con los resultados observados en el EDA, donde se da cuenta del estado que guardan los alcances de los actuales programas en cuanto al rendimiento observado en los alumnos en los últimos años.

El segundo apartado, tiene la finalidad de recuperar distintos planteamientos sobre los elementos que constituyen a las humanidades y a las ciencias sociales, como parte de un amplio campo de conocimientos donde se perfilan una serie de ideas que es necesario considerar y clarificar, ya que permiten establecer una serie

de parámetros sobre los cuales se incide en la percepción del quehacer de la investigación y lo que en realidad es necesario tener presente. De alguna forma, este corpus esclarece la materia prima con la que se trabaja el quehacer investigativo: el texto, el contexto, el discurso, la interpretación, la comprensión, los usos de la lengua y las prácticas discursivas que se manifiestan en el terreno del aprendizaje de la investigación dentro y fuera del aula.

Asimismo, en este apartado se analizan las aportaciones teóricas sobre lo que hace al sujeto y a su interacción con el texto, donde la comprensión que se alcanza del mismo, es el resultado de un trabajo de interpretación y de diálogo, donde es posible observar un contexto que incide en el horizonte de expectativas, los prejuicios que se manifiestan ante el discurso y una serie de respuestas que se manifiestan ante lo que se lee y se analiza y de cómo se lleva a cabo, es decir, la constitución de las prácticas discursivas. De ahí la importancia de reconocer a la lectura como la base y punto de partida primordial en todo quehacer investigativo.

En el tercer apartado, la propuesta cierra su construcción a partir de lo que da inicio en realidad al aprendizaje de la investigación. ¿Qué implica formarse para la investigación? ¿Cuál debe ser el papel del docente y del alumno, las características de la situación de aprendizaje y las formas de abordar la lectura de los materiales?

En ese sentido, la lectura se constituye en práctica y base de dicho aprendizaje, entendida como parte de una propuesta pedagógica y didáctica donde el papel del maestro establece una dinámica de interacción y supervisión continua en la que se reconoce a la lectura como una actividad que engloba contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales; que no es ajena a la atención de las otras habilidades lingüísticas pero que requiere de una gama más amplia de elementos a considerar en la construcción de un andamiaje en el que se pueda atender a la investigación en un sentido de proyectos de lectura, en los que maestro y alumnos trabajen de forma conjunta para alcanzar la cabal comprensión del sentido de investigar en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación para aplicarlos a partir de su entorno y para su vida cotidiana.

# CAPÍTULO 1

## 1. PUNTO DE PARTIDA

Para determinar los elementos de un proyecto educativo para el presente, resulta necesario considerar algunas premisas surgidas de los planteamientos de diversos autores y con las cuales se coincide:

- La educación debe ser analizada como un fenómeno que emerge de un campo cultural y por ello, donde pueda vislumbrarse una cultura de la educación como parte de las ideas públicas que asoman en un proyecto de nación. Tenemos aquí tres elementos: educación, campo cultural, cultura de la educación.
- Las escuelas son parte del problema a enfrentar, pero no aportan la solución total. Se requiere tener presente, el papel que ha jugado tanto el currículum oficial, como el currículum oculto. Aquí se manifiesta la idea de currículum en sus distintas acepciones (Díaz Barriga, 2003).

Se requiere establecer las finalidades de la educación, de la escuela y del currículum, de acuerdo a los planteamientos que proponen distintos autores acerca de estos elementos y que resultan convenientes para ser tomados en cuenta.<sup>1</sup>

La tesis consiste en señalar que la escuela puede constituirse en una instancia donde se expresen finalidades distintas o complementarias a lo que persigue el mundo de las tecnologías de la información, que como se observa, buscan globalizar la visión de los sujetos sobre la realidad, así como también han perfilado una “sociedad de comunicación y comunidad de comunicación” donde

Las mayorías delegan autoridad en una minoría [y que como forma social] cruza casi la totalidad de la historia humana en teocracias, monarquías, imperios, dictaduras, y casi todas las macroformas de organización colectiva, incluyendo las democracias occidentales actuales. [Lo anterior lleva a que] la sociedad de información [tenga] una característica clave, unos manejan la información sobre el todo, y por tanto necesitan medios que les aseguren el control, el principal es la información sobre una masa previsible y manipulable (Galindo, 1998, p.15).

---

<sup>1</sup> Por ello resulta importante reconocer, como lo señala Stenhouse, que el currículum es “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (STENHOUSE, 2010 [1984], 29)

De ahí que, como se señala “la investigación [se torna] indispensable para que unos sepan de todos y esos todos puedan ser dirigidos en sus comportamientos [por esa minoría] (Galindo, 1998, p.15).

Romper con esta situación, requiere de encauzar a los sujetos para alcanzar cierto grado de autonomía en el propuesta educativa que se proponga. De ahí la idea de que se comprenda lo que significa investigar en el bachillerato.

¿Cómo se puede lograr esto? Primero, precisando las formulaciones para cada elemento constitutivo de dicha propuesta que incluye a la educación, a la escuela, al currículum y dentro de él, la enseñanza de la investigación, y segundo, la forma en que deben diseñarse y aplicarse. ¿Cómo entenderlos?

Para algunos autores, la educación, “...es una institución social [...] en la que intervienen muchas instancias...” (Delval, 1995, p. 3) es cierto, pero va más allá de la comunidad de padres, profesores, estudiantes o trabajadores. Debe considerarse en su creación y permanencia, las políticas del gobierno, que incidan en la forma en que ésta se constituye y funciona. Distintos estudios muestran que en países como México, los organismos internacionales juegan un papel preponderante en lo que demandan que se satisfaga en el terreno educativo. Esto se ve expresado en la influencia que guarda la cultura occidental en el contexto y en el papel que le ha tocado jugar a la educación, ya que, como se ha podido observar, organismos como la UNESCO, han propuesto un modelo de educación orientado:

al conocimiento como eje de la transformación productiva con equidad [que] acentúa en forma descontextualizada, la necesidad de una educación centrada en determinados aprendizajes considerados útiles para el progreso económico [con] un sistema de evaluación que los mide [y que] fomenta la competitividad, los logros individuales (Gutiérrez, 2000, p. 5).

De alguna forma, el modelo de educación que se propone, lejos de satisfacer las necesidades auténticas de los individuos, los aleja de alcanzarlas –un trabajo orientado a la creación o producción de bienes para el autoconsumo o para su desarrollo personal en una forma no integral- ya que, como sucede desde la formulación de las leyes en materia educativa, la educación se define en términos de

la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permiten a quien las recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados [...] también conocida como 'capacitación para el trabajo' (Andere, 2007, p. 426).

Es decir, se trabaja para el mercado y no para el desarrollo del individuo, que escapa al cuidado de sí y por tanto esa educación para el trabajo no se convierte en un proceso liberador, lo cual impide prevenir los peligros del poder (Foucault, 1984)

A ello se agrega que no existe una cultura educativa, que se entiende como una propuesta que una determinada sociedad establece para atender a la formación de los sujetos, considerando los basamentos en que se instaura dicha sociedad. Se puede por ejemplo, aludir a la paideia o ideales de la cultura griega, cuyo factor decisivo "es la energía, más importante todavía para la formación del espíritu que para la adquisición de las aptitudes corporales" (Jaeger, 1962, p.15)

Esto implica no perder de vista la historia del sujeto, su identidad como parte de una nación y los fines que busca. Investigar para hallar respuestas, para alcanzar una mayor y mejor comprensión del entorno y sobre todo, una mirada dialógica ante lo que rodea al sujeto, es parte de lo que se busca atender en el proyecto de educación.

Pensar que toda propuesta educativa se asume por ósmosis, implicaría suponer que existe un automatismo en todos los sujetos. Autores como Andrade señalan que

Ni los niños ni las niñas son recipientes pasivos de una cultura impuesta, sino más bien crean sus propias respuestas al interactuar con ella... no sólo son receptores o consumidores de conocimientos, sino constructores de significados compartidos en el marco de un ejercicio combinado con los maestros (Woods cit. en Andrade, 2001, p. 4).

Las posibilidades de intervención en el terreno educativo van de la mano de las políticas públicas. Por ello, debe considerarse el hecho de que es precisamente en los espacios educativos, donde el campo cultural se vislumbra como

El espacio de interacciones que concurren en la ontogenia de las personas que lo constituyen [...] tiene poder explicativo de una relación de dependencias e interdependencias que [...] no son cerradas [ y ] pueden ser modificados mediante

la modificación de las conversaciones que se producen dentro de ellos [...] determina el horizonte de eventos que una persona es capaz de percibir y distinguir [...] en el proceso de construcción de su realidad mediante el lenguaje (Gutiérrez, 2000, p.4).

Esto permite plantear la posibilidad de ver a la escuela como el sitio de cambio a partir de lo que la caracteriza y de lo que en ella se vive y se proyecta. Como institución

Las escuelas pueden ser los espacios en que los estudiantes aprendan relaciones de género más igualitarias, aún en sociedades donde existe alta desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. [En ellas] es posible aprender a apreciar la riqueza que existe en la diversidad cultural y étnica de una sociedad, aún en sociedades en donde hay grandes desigualdades basadas en la raza de las personas y abierta discriminación racial [...] Pero obviamente no se construyen sociedades mejores sólo desde las escuelas (Reimers, 2002, p.14).

Además, es evidente que hace falta considerar un elemento sustancial a la institución escolar: el currículum. En él se vislumbran las posibilidades o no de incidir en la formación integral de los sujetos con un sentido crítico. Como se ha señalado líneas arriba, existen dos modalidades de instrumentar la enseñanza: a través del currículum oficial o por medio del currículum oculto. Tal circunstancia coloca al docente frente a dos escenarios: el de la continuidad y el del cambio.

En el caso del currículum oficial, para autores como Andrade (2001), éste se concreta en los roles asignados, las expectativas, atribuciones y formas de relación que los docentes proponen a los alumnos y que describe la oferta educativa que la sociedad propone a los usuarios directos e indirectos del sistema, como pueden ser estudiantes, padres de familia u otros grupos interesados.

Esto conlleva la idea de continuidad, misma que se cumple en la medida en que, como considera Andrade (2001)

El conocimiento legítimo para la mayoría de los individuos de las sociedades escolarizadas es el conocimiento que se reproduce en la escuela y que en cierta medida es una compleja mezcla del conocimiento definido por el currículum oficial (discurso pedagógico oficial, según Bernstein) y las interpretaciones autónomas o subordinadas de los docentes (discurso pedagógico recontextualizador) que permiten cierto margen de acción para el currículum oculto (p.3).

Este último, que otorga al docente la posibilidad de un trabajo en paralelo a lo que el currículum oficial pretende, y establece un campo de acción para la formación en el desarrollo de ciertas competencias, actitudes y disposiciones en el

alumno, permite crear aprendizajes distintos no sólo en sus formulaciones sino en aquellas situaciones en que resulta más acertada su aplicación y que además, mediante este, se puede comprobar hasta qué punto tanto el docente como los alumnos, son capaces de ir más allá de lo que les señala el currículum oficial.

Sin embargo, para que la aplicación del currículum oculto resulte aún más eficaz, es necesario tener presente lo que ha constituido a la historia del currículum.

Como señala Popkewitz (2010)

La historia y el estudio del currículum no son simplemente una pregunta spenceriana sobre lo que es seleccionado, organizado y o evaluado en la escuela. Ni la cuestión curricular es “qué conocimientos” son suficientes. El currículum incorpora particulares sistemas de razón que generan tesis culturales sobre los modos de vida. El estudio de la historia del currículum debe hacer visible las coordenadas de ideas, historias, prácticas institucionales que generan los principios sobre lo que se conoce, lo hecho y lo esperado. En este sentido, la historia del presente es simultáneamente una estrategia para el estudio del currículum y la teoría del currículum (p. 357).

Por lo anterior, parece que la escuela –así como las aplicaciones del currículum oculto- conlleva no perder de vista los fines de la educación o aún más, el tipo de individuo que se desea formar o de sociedad a la que se aspira. Esto implica reconocer que tanto la escuela como el modelo educativo instrumentado en sociedades como la mexicana, ha respondido a los intereses del proyecto neoliberal y que incluso han repercutido en contextos llamados del primer mundo. Francia, Inglaterra y Estados Unidos, son un ejemplo de la “indignación” que se manifiesta ante las consecuencias de este modelo.

De esta forma, resulta sustancial partir de la propuesta de dos autores en cuanto a la educación y al currículum. En el caso de la educación se plantea que habría que considerarla como el “arte de la relación intencionada por el desarrollo personal [...] no es para...tiene un fin en sí misma, en las personas mismas que se relacionan con la intención de ser más personas” (Gutiérrez, 2000, p.6). Por ello, es necesario pensar en una refundación de la educación, para terminar con las propuestas de la teoría de la reproducción y la del capital humano que sólo buscan un uso y explotación de los sujetos, sin pensar en las implicaciones sociales, económicas, políticas o humanas que ello conlleva. “Se trata de la pedagogía que,

partiendo de los intereses egoístas de los opresores<sup>2</sup>, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objeto de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización.” (Freire, 1970, p.35).

Respecto del currículum, Andere (2007) recomienda realizar un análisis de la evolución de tendencias y enfoques del currículo oficial, para apreciar la sucesión de contenidos, los que emergen de las luchas de intereses y de los grupos de poder, que permitan observar las políticas y prácticas del Estado, así como las alianzas, influencias y compromisos de grupos ante dichas propuestas, para determinar las posibilidades de injerencia o de cambios en el terreno de la práctica; es decir, en las posibilidades del currículum oculto. Además, esto conlleva tener presente el análisis de los planteamientos de distintos enfoques teóricos, que permitirán, como bien señala el autor, tener claras las nociones de roles “de los sujetos en el proceso educativo” (p. 5).

Tomando como punto de partida estos planteamientos, es que se puede observar que, tanto la educación como la escuela, no determinan la posibilidad del cambio, pero pueden contribuir a transformar la realidad de los sujetos al menos en lo que constituye el espacio escolar y lo que allí se construya como propuesta educativa. Esto es, pensar en el grado de autonomía que se puede alcanzar ante el proyecto educativo, para bien del sujeto. Por ello, hablar de la enseñanza de la investigación, requiere de un replanteamiento respecto del modelo del cual se ha partido, mismo que ha traído como consecuencia, una visión muy particular de lo que significa investigar y de la forma en que este quehacer debe llevar a cabo.

Lo anterior requiere reconocer, como lo plantea Gadamer (2012) que “el verdadero problema que plantean las ciencias del espíritu es que su esencia no queda correctamente aprehendida si se las mide según el patrón del conocimiento

---

<sup>2</sup> Buscando resolver la antigua discusión marxista de opresores y oprimidos, en la actualidad, puede decirse que en muchos terrenos se manifiesta una suerte de alienación sobre lo que constituye a la formación y educación de los individuos. Por esa razón todos los agentes involucrados dejan de tener claridad sobre lo que en realidad está sucediendo en dicho entorno y en menor o mayor medida, se realiza la reproducción del sistema. “El proyecto del sistema imperante se impone en todos, unívocamente. Por medio de la propaganda, por los medios de comunicación, por el cine y la televisión...por todos los poros. Quien resiste se lo secuestra, encarcela, tortura, expulsa, mata” (Dussel, 2011, p. 94)

progresivo de leyes” (p. 32) y porque el carácter científico no se adquiere en el ámbito sociohistórico porque se siga el procedimiento inductivo que se ha propuesto para las ciencias naturales. Para Gadamer el conocimiento que emerge en este terreno, no pretende tomar al fenómeno como parte de una regla general o porque sirva de confirmación a una ley a partir de la cual se puedan hacer predicciones en un sentido práctico. Para él, en el caso de las ciencias del espíritu se trata más bien de “comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única” (Gadamer, 2012, p.33). Por ello también, más allá de ampliar o confirmar experiencias generales que permitan alcanzar el conocimiento de una ley sobre cómo, por ejemplo, se desarrollan los hombres, los pueblos o las civilizaciones, se trata de ver cómo son esos hombres, pueblos o civilizaciones, qué se han hecho de ellos o “formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así” (Gadamer, 2012, p. 33).

De ahí que, en torno a las consideraciones que se hacen respecto del concepto moderno de la metodología de las ciencias sociales y de lo que implica investigar, De la Garza y Leyva mencionan que éste concepto “nació vinculado al de la ciencia natural, comprendida ésta como una ciencia que se valida en la experiencia e independizando así al objeto y su conocimiento del sujeto” (Adorno *cfr.* en De la Garza, 2012, p.19) paradigma que desafortunadamente persiste en el entorno educativo.

Se puede decir que el método seguido originalmente por todas las ciencias, debió responder a la prueba empírica y que además tenía que tratar con los procedimientos a seguir, insertos en una lógica que recibiría la validación final de dicha prueba. Por ello, William Dilthey reconoce que “al análisis de la sociedad humana se le ofrece el hombre mismo como unidad viva y el análisis de esta unidad de vida constituye, por consiguiente, su problema fundamental” (Dilthey, 1949, p.355) y porque además

El siguiente problema de las ciencias del espíritu lo constituyen los sistemas culturales que se hallan entrelazados en la sociedad, así como la organización externa de los mismos, por lo tanto, la explicación y dirección de la sociedad.

Las ciencias que tratan de estos problemas comprenden clases completamente de enunciados: juicios que expresan realidad e imperativos e ideales que tratan de dirigir la sociedad. El pensamiento en torno a la

sociedad encuentra su objetivo más hondo en el enlace de una clase de enunciados con otros. (Dilthey, 1949, p.358).

Para Dilthey (1949) “la ciencia moderna [disolvió] la concepción teológica y metafísica de la sociedad” (p. 358). De ahí que, en lo subsecuente, la sociedad hubo de entenderse a partir de la naturaleza humana y fue en este sistema que encontraron por vez primera “su propio centro las ciencias del espíritu: la naturaleza humana” (p. 359).

Sucede entonces que, en la unión de las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, plantea Dilthey (1949) que “en estas últimas, el estudio de las razones explicativas de los juicios sobre la realidad se alía con las razones explicativas de los juicios de valor y de los imperativos que tratan de regular la vida de los individuos y de la sociedad [ a pesar de que reconoce que] “el método con el cual el sistema natural trató la religión, el derecho, la moral y el estado, era imperfecto” (p. 359).

Por su parte, al hablar de método, Gadamer (2012) considera necesario recalcar que no existe un método propio de las ciencias del espíritu, ya que en realidad

Las ciencias del espíritu están muy lejos de sentirse simplemente inferiores a las ciencias naturales. En la herencia espiritual del clasicismo alemán desarrollaron más bien una orgullosa conciencia de ser los verdaderos administradores del humanismo. La época del clasicismo alemán no sólo había aportado una renovación de la literatura y de la crítica, estética [y] al mismo tiempo había dado al concepto de humanidad [...] un contenido enteramente nuevo (Gadamer, 2012, p.37).

¿Cómo se caracteriza la propuesta de enseñanza de la investigación en el bachillerato? ¿A cuál de los modelos responde? ¿Qué fines se persiguen con ello? Son varios los elementos a considerar y para los que se ofrecen las respuestas a continuación.

### **1.1 Propósitos de la formación en el bachillerato.**

Para empezar, cabe precisar que el bachillerato se considera como parte del sistema educativo mexicano y responde a las expectativas de formación y de educación de la juventud. Se contempla no sólo como el ciclo que continúa al nivel

medio, sino que además, tiene objetivos y personalidad propia. Junto con ello, resulta de vital importancia en la vida del adolescente, ya que se encuentra en una etapa donde requiere en forma significativa de formación (ANUIES, 1990) (sería interesante pensar cómo se relaciona el bachillerato de otras formas de educación media superior).

Por ello, puede afirmarse que se le reconoce como un ciclo educativo formal y que actualmente “vive un proceso muy heterogéneo, en virtud de que cada institución le ha impuesto sus propias características, entre las que destacan su orientación, sentido y función, lo que ha dado como consecuencia, la diversidad de planes de estudio” (ANUIES, 1990, p.4) que conllevan tiempos de atención variables y modalidades diversas en sus ciclos escolares.

Dentro de sus propósitos, se encuentran los relacionados con el hecho de que se hace necesario dotar al adolescente de una educación que le permita un desarrollo y transformación en un hombre consciente de los problemas sociales que le rodean, para de esta forma, aborde de manera crítica aspectos diversos del conocimiento, de tal suerte que “el enfoque del bachillerato debe ser formativo e integral” (ANUIES, 1990, p. 7) si lo que se busca es que responda a los retos que marca el desarrollo actual de la sociedad, así como también saber actuar frente a los avances de la ciencia.

En ese sentido, un aspecto importante de la formación en el bachillerato, es el hecho de que “debe proporcionar al alumno una cultura básica” (ANUIES, 1990, p. 7) que le permita más adelante, “ampliar y profundizar sus conocimientos, para que pueda acceder a la cultura universal” (ANUIES, 1990, p.7) Un punto interesante de la reflexión que hace la ANUIES, es el referido a las particularidades que describen la formación en el terreno de la investigación. Como bien se señala

El alumno debe contar con información [que] debe ser organizada y seleccionada, a fin de que aprenda ciertos contenidos básicos de las ciencias y las humanidades, y que al mismo tiempo desarrolle habilidades y destrezas para la búsqueda de mayor información, la resolución de problemas, la *capacidad para comprender* y expresarse correctamente (ANUIES, 1990, p.7) (Cursivas de la sustentante).

Además, en dicho señalamiento resalta el hecho de que sea una formación crítica, en la que se les prepare en “procesos y procedimientos de discriminación de aserciones para conocer su grado de verdad y las razones que las fundan” (ANUIES, 1990, p.8) Ello implica que “deba saber por qué sabe y consultar las fuentes de información, porque [para el alumno significa] contar con libertad intelectual para no ser un número repetidor de lo que el profesor diga”. Ello se traduce en un proceso de comprensión ante todo aquello que se le presenta al alumno y que se traduce en textos de muy diversa índole.

¿Cómo se puede saber que se ha comprendido, que se ha cumplido con este propósito? Gadamer (2012) considera que “comprender una lengua no es por sí mismo todavía ningún comprender real, y no encierra todavía un proceso interpretativo, sino que es una realización vital. Pues se comprende una lengua cuando se vive en ella.”(p. 463).

Esto implica encontrarse ante el hecho de que

El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni <<neutralidad>> frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas. (Gadamer, 2012, pp. 335-336).

Por ello, resulta necesario recuperar y proponer las formulaciones que se hacen de forma precisa a lo que debe entenderse por cultura básica, es decir

Un conjunto de elementos que favorecen el desarrollo de la capacidad de comprender, analizar e interpretar conceptos científicos y procesos sociales, de adaptarse críticamente a los valores, conductas y actitudes individuales y colectivas; de poseer habilidades y destrezas intelectuales para acceder a diferentes niveles y núcleos más amplios del conocimiento (ANUIES, 1990, p.9).

También es importante señalar el hecho de que al hablar de una estructura flexible del bachillerato, implica que la propuesta se encamine a que el alumno aprenda un método para el estudio de las ciencias naturales, que será diferente

para el que le permita *entender* los procesos histórico-sociales (ANUIES, 1990, p.10)

Sin embargo, los señalamientos de la ANUIES quedan en el vacío y hasta resultan contradictorias, al observar los Aprendizajes Esenciales de Español que el Consejo Académico del Bachillerato propone como metas de los alumnos de bachillerato. Esto significa que, por una parte, plantear que

La abundancia de información en los más variados asuntos requiere del individuo una gran capacidad crítica. Los avances tecnológicos ponen en juego la **comprensión** de muchos principios del mundo natural, útiles para saber situarse en un entorno físico, **la convivencia civil y política pone en entredicho muchas de las concepciones que sirvieron en un pasado inmediato, pero que hoy requieren de nuevas reflexiones y propuestas.** El bachillerato universitario no puede ser ajeno a este panorama actual porque es la instancia que provee, a quienes transitan por sus espacios, de las herramientas necesarias para desarrollarse en el mundo contemporáneo (CAB, 2012a, p.5) (Resaltado de la sustentante).

Por otro lado, al pasar al terreno de los aprendizajes esenciales del Español, en la columna de los referidos a la investigación documental, no aparece ninguno que guarde relación con los planteamientos señalados anteriormente. Antes bien, se observa una propuesta metodológica que guarda más relación con el modelo propuesto por el positivismo o al menos, con la enseñanza tradicional de la investigación, que no llega ni siquiera a superar los planteamientos popperianos.

¿Cómo se han llevado a efecto estos propósitos en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades? Esto se muestra a continuación.

## **1.2 La enseñanza de la investigación en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Programas y propuestas: ¿Un mismo propósito?**

La propuesta que dio origen a la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, la podemos ubicar en los planteamientos de la Gaceta Amarilla, donde a la letra se menciona que este

Permite la utilización óptima de los recursos destinados a la educación; permite la formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior y permite un tipo de educación que constituye un ciclo por sí mismo, que puede ser preparatorio, pero también terminal, también profesional, a un nivel que

no requiere aún la licenciatura, y que está exigiendo el desarrollo del país (GACETA UNAM, 1971, p. 1).

Esta formación, tal y como se describe, no responde a la idea de Gadamer de “algo vinculado al concepto de la cultura [como tampoco al] modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 39), por lo que puede considerarse que este planteamiento marca el sentido eficientista de la educación y es que para dicho autor

El resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión [ya que] en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma [...] en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda (p. 40).

En torno a la primera propuesta realizada en 1971, la atención a la investigación en el área se tradujo en dos materias denominadas Taller de Redacción e Investigación Documental I y Taller de Redacción e Investigación Documental II, mismas que se proponían para cursar en Tercero y Cuarto Semestres. Sin embargo, el único antecedente que pudiera servir como basamento teórico o metodológico, se encontraba en la materia de Método Experimental: Física, Química y Biología, cuestión que nos remite a una pobreza de atención hacia la enseñanza de la investigación, que rompiese con el paradigma científico centrado en el positivismo.

De ella además, se identifican las formas de trabajo para la enseñanza de la investigación, a la que describen en términos de “selección de un tema sencillo de investigación para redactar un artículo durante el semestre correspondiente y se enseñará al alumno las técnicas de información y documentación y las formas de hacer fichas de referencia para clasificarlas y usarlas” (GACETA UNAM, 1971, 5). Puede decirse que se trataba, en palabras de Galindo (1998), de “una forma conservadora de investigación [en tanto que inhibía] a la percepción de su potencial configurador creativo y con ello, por supuesto, la tendencia [era] mantener ciertos patrones de configuración y a empobrecer el cambio” (p.11).

En el caso del tipo de cultura en que se piensa formar al alumno, “el plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar,

a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender, a informarse en los talleres de investigación documental” (GACETA UNAM, 1971, p.7).

Respecto de los Planes de Estudio formulados en 1996, propuestos con la finalidad de renovar los fundamentos de la enseñanza del Colegio de Ciencias y Humanidades, en la idea de ofrecer mayor preparación a los estudiantes, pero cuyos planteamientos reproducen en gran medida los propósitos y metodología de trabajo para la atención a la enseñanza de la investigación, se pueden observar nuevamente algunas inconsistencias, ya que en dicho documento se hace mención a que el bachillerato del Colegio promoverá en sus egresados:

- La actitud propia del conocimiento científico ante su realidad.
- La aptitud de reflexión metódica y rigurosa y las habilidades que se requieren para inquirir y adquirir, ordenar y calificar información.
- La obtención de conocimientos básicos que los capaciten para estudios superiores. (CCH/UNAM, 1996, p.6).

Esto implica continuar atendiendo al paradigma científico, sin responder de forma clara o incluso ignorando las particularidades propias de la investigación en el terreno de las Humanidades y de las Ciencias Sociales y viene a reafirmarse en el planteamiento que se hace en el documento al señalarse que

La afirmación de la institución como espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad; en el compromiso humanista, crítico y propositivo con el cambio social hacia una mayor equidad; en el compromiso académico con el rigor de la ciencia y en el compromiso pedagógico con la participación de los alumnos como ingredientes de la propia cultura básica (CCH/UNAM, 1996, p.6).

Tal aseveración permite identificar la justificación de un modelo<sup>3</sup> asentado todavía de forma contundente “sobre los pilares de la tradición galileana y unas ciencias humanas con grandes logros y con pretensiones científicas [y que se coloca en la posición] de la filosofía de la ciencia del positivismo decimonónico” (Mardones, 1999, p.19).

---

<sup>3</sup> Entendido aquí como “una propuesta teórico-metodológica para el diseño de planes y programas de estudios que, a su vez, obedece a secuencias organizadas mediante fases o etapas” (Vélez, G. & Terán, L., 2009, p.55)

Aunado a ello, la creación de las materias de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV, incrementando las horas de atención, no se tradujo, para el caso de la enseñanza de la investigación, en un cambio sustancial hacia el enfoque que debía considerarse para la atención a este aprendizaje y porque además, se reconocen “las insuficiencias en la formación por parte del profesorado” (CCH.UNAM, 1996, p.11).

Dicho lo cual, esta visión de la investigación opera de acuerdo al

Carácter de criterio último y justificador que reciben los hechos en el positivismo [pero donde no se advierte que el ver], percibir, etc, está mediado por la sociedad [...] en la que se vive [...] la razón se reduce a la razón instrumental [...] la ciencia positivista, funciona con el prestigio de sus éxitos tecnológicos y su racionalización en la teoría de la ciencia como una ideología legitimadora de tal unidimensionalización de la razón (Mardones, 1999, p.25).

Sin embargo, en el documento se alude a “los cambios trascendentales en la cultura y la vida social del país y del mundo” (CCH.UNAM, 1996, p. 24) y que poco [eran] tomados en cuenta en y por la docencia de aquellos años y porque agrega que “los cambios en la concepción del conocimiento y de la ciencia, [...] han superado la visión positivista antes imperante, tanto en las ciencias naturales como en las sociales” (CCH.UNAM, 1996, p.25). Además, se señala que

Es indispensable robustecer la formación en ciencias y humanidades, en conocimientos fundamentales, valores y actitudes que permitan a los alumnos convertirse en sujetos de su propia educación y de la cultura, y en sujetos morales y solidarios, capaces de comprender y juzgar las aportaciones numerosas y dispares de ésta (CCH.UNAM, 1996, p.26).

Esta idea se refuerza con el planteamiento de que debía atenderse a la formación ética no sólo en las disciplinas filosóficas, sino también en asignaturas como las de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental y que contrastaba con algunos de los problemas que se detectaban en su momento de la docencia, como el referido a “concepciones de la ciencia y del método científico rígidas, esquemáticas y cercanas a planteamientos positivistas o bien dogmáticas y excluyentes, en el caso de la Historia y de las Ciencias Sociales” (CCH.UNAM, 1996, p.29) o el referido a la “heterogeneidad de la formación de los

profesores y carencias en el ámbito de sus disciplinas propias y en su preparación para la docencia” (CCH.UNAM, 1996, p.29).

Puede decirse que parte del problema para acercarse a la enseñanza de la investigación en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, se centraba en la formación y diversidad de la planta docente que atendía –y continúa atendiendo– estas materias.

Aunado a ello, se identifican algunas inconsistencias que respaldarían esta forma tradicional de operar de la enseñanza de la investigación y que están plasmadas en la concepción del conocimiento científico y de la ciencia que se abordan en el documento, a saber

- a) Su concepto no se reduce a las ciencias de la naturaleza, sino se extiende igualmente a las sociales y a las ciencias modernas de los signos.
- b) Se inscriben en la orientación que supera la visión positivista, una de cuyas expresiones estereotipadas se ha presentado en la postulación de un método científico experimental y en la de supuestas leyes históricas dogmáticamente concebidas.
- c) Se consideran en construcción, producto de la razón crítica, como una creación histórica, compleja y vital, ligada al desarrollo cultural y social de las comunidades humanas donde se conforman; sujetos, por consiguiente, a las marcas que dejan en ellos las condiciones de su producción; no transitan por caminos prefabricados y evitan el espejismo de la verdad absoluta.
- d) No se trata, por tanto, de un conjunto de conocimientos o metodologías invariables y acabados, sino que se rehacen una y otra vez y presentan una amplia gama de posibilidades de desarrollo en el cual puede el alumno participar, en principio, en condiciones semejantes a las de otros hombres que han hecho contribuciones importantes a la construcción de aquellos.

Deben asumir, finalmente, posturas distintas de las del mero control, dominio y explotación de la naturaleza o de la sociedad y orientadas a preservar y utilizar racional y previsoriamente los recursos necesarios para la vida humana y de ponerlos al servicio de todos. (CCH.UNAM, 1996, p.37).

Y sin embargo, la crítica al modelo de enseñanza para la investigación que llevan a cabo los docentes, queda anulada en el documento, ya que se asienta que

La cultura que el Bachillerato del Colegio se propone ofrecer a los alumnos, es de carácter científico, esto es, una *rigurosa y metódica sistematización de la experiencia, con miras a su transferencia a partir de la predictibilidad y la comprobabilidad*, y, al mismo tiempo, específicamente universitaria, puesto que conciencia del hombre y de la sociedad, en cuanto tal vinculada con la actitud humanística. Hoy la cultura básica universitaria implica necesariamente una visión humanista de las ciencias, y

particularmente de las ciencias de la naturaleza, y una visión científica de los problemas del hombre y la sociedad (CCH.UNAM, 1996, pp.37-38) (Cursivas de la sustentante).

Esto lleva a reafirmar la idea de un modelo similar de las ciencias naturales y de las humanidades, que rompe con la fundamentación adecuada para el quehacer de estas últimas, lo cual desdice la idea de que a través de ellas se busque alcanzar la comprensión. Y es que “el fenómeno de la comprensión no sólo atraviesa todas las referencias humanas al mundo, sino que también tiene validez propia dentro de la ciencia, y se resiste a cualquier intento de transformarlo en un método científico” (Gadamer, 2012a, p.23).

No existe ninguna propuesta en los programas de estudio de 1996, que encamine la idea de atender de forma particular y diferente la enseñanza de la investigación en humanidades y en ciencias sociales, respecto de la que se lleva a cabo para las ciencias naturales, aquí llamadas del área experimental, porque además, respecto del perfil de egreso, se plantea que el alumno “estima el conocimiento científico en todos los campos del saber, así como la reflexión sistemática y rigurosa” (CCH.UNAM, 1996, p.69), cuestión que contradice en otro de los puntos del perfil de egreso, el hecho de romper con posturas dogmáticas (p. 71).

En cuanto a lo que se propone en los Programas de Estudio versión 2003, se presenta el planteamiento de que la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental contribuya al perfil del egresado, habilitándolo “para manejar procedimientos de obtención y organización de información, principalmente de fuentes documentales, por medio de lo cual conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica” (CCH.UNAM, 2003, p.5).

En el documento se alude a las habilidades para una investigación, que comienzan con la posibilidad de que los estudiantes planteen preguntas y desarrollen su capacidad de observación (CCH.UNAM, 2003, p.10) y donde además se propone una estrategia particular de atención a la investigación, porque

Las estrategias deben llevar de la comprensión al análisis de la información que proporciona un texto. Para comprender el texto, los alumnos recurrirán a la lectura exploratoria y al procesamiento de la información, a través de diferentes formas para registrarla, con el propósito de facilitar su análisis y valoración, lo que contribuirá a que vayan desarrollando una actitud de confianza hacia las fuentes que consultan. Como manifestaciones de la comprensión de un texto, los estudiantes deberán procesar la información de diferentes maneras y redactar paráfrasis y resúmenes. Estas operaciones contribuirán de manera directa a las tareas de investigación del alumno (CCH.UNAM, 2003, p.10).

No obstante, al llevarlo al terreno de la acción, se traduce en una práctica que atiende más a cuestiones de forma que de fondo, ya que

los estudiantes aplican todas las habilidades lingüísticas y su capacidad para investigar a la elaboración de un trabajo escolar, cuya información procederá de dos fuentes, de manera tal que tendrán que planear su escrito integrando operaciones tales como la paráfrasis, el resumen y la cita textual, así como las propiedades del texto: adecuación, coherencia, cohesión, corrección gramatical y disposición espacial; en resumen, todos los aprendizajes que los estudiantes han adquirido hasta aquí a través de la práctica del Taller, se aplican a la elaboración de un producto más complejo (CCH.UNAM, 2003, p. 39).

Aunado a ello, la investigación es más una actividad de acopio informativo, que un procedimiento para acercarse a la realidad (Isomorfismo)- he ahí que hay que pensar en modelos y métodos que respondan a las inquietudes de los alumnos cuando cuestionan la realidad en la que viven – hay modelos analógicos, simbólicos e iconísticos) y reflexionar sobre ella, ya que a propósito de estrategias para la producción de textos en la modalidad de trabajos escolares en el TLRIID I, se asienta que

Se considera como un trabajo escolar una incipiente investigación, con inicio, desarrollo y cierre, que podría servir de base o ejercicio para investigaciones futuras. Es precisamente en esta unidad donde se están formalizando los procesos de lectura, redacción y técnicas de investigación (elaboración de fichas) en un trabajo escolar, que el alumno presentará en clase (CCH.UNAM, 2003, p. 54).

Que sin embargo, puede enriquecerse aún más con algún aprendizaje como el referido a que “inicia la práctica de la intertextualidad integrando citas textuales, correctamente transcritas y que respalden enunciados propios en su escrito” (CCH.UNAM, 2003, p. 56).

Respecto de lo que sucede en particular a la atención a la enseñanza de la investigación, en el caso de los programas de 2003, se otorga prácticamente todo

el cuarto semestre para llevarlo a cabo, proponiendo lo que a continuación se expone:

Se concreta en la elaboración rigurosa de una investigación. Por ello, el inicio de ese proceso pone en práctica las habilidades lingüísticas para la elaboración de un diseño de investigación. Específicamente, los pasos que seguirán los alumnos serán: experimentar la investigación como un proceso; elegir y delimitar un tema; plantear un problema; construir una hipótesis; elaborar un esquema del desarrollo de la investigación y acopiar provisionalmente bibliografía u otras fuentes. Los alumnos deberán, finalmente, ser capaces de defender, en forma oral, su proyecto de investigación (CCH.UNAM, 2003, p. 93).

Un punto a favor de la búsqueda de comprensión en el aprendizaje de la investigación, lo constituye el hecho de que se busca acercar al alumno a la información para establecer sus puntos de vista y que los confronte con los ajenos (CCH.UNAM, 2003, p. 93).

No obstante, las inconsistencias halladas en la propuesta para los actuales programas, se muestran en el diagnóstico que se realizó y que son motivo del siguiente apartado.

### **1.3 El diagnóstico institucional sobre los actuales programas y la propuesta de la Comisión Especial para la actualización del TLRIID I a IV.**

En torno a la atención que se otorga a los aprendizajes de la investigación documental, el documento de Diagnóstico del Área (CCH. UNAM, 2012) señala que

De acuerdo con los aprendizajes de los programas de TLRIID, la investigación documental se plantea sin mencionar la actitud *crítica*, necesaria para llevarla a cabo. Así, la problematización “Plantea el problema de su investigación” (IV-2, 100) y la elaboración de hipótesis “Construye hipótesis iniciales o conjeturas para su trabajo de investigación”, (IV-2, 100) se vuelven tareas mecánicas o infundadas.

El antecedente del trabajo de investigación proyectado para el cuarto semestre se encuentra en TLRIID I y II; el producto previsto es el trabajo académico, tipo de texto que no se define (CCH.UNAM, 2012, pp.13-14).

Al hacerse referencia acerca de las estrategias propuestas para la investigación, en este documento (CCH.UNAM, 2012) se señala que, como uno de los aspectos medulares que se promueve en el bachillerato del CCH, estas “tampoco se exponen de manera gradual, de tal manera que no se colige cómo se

recuperan los aprendizajes de los tres primeros semestres” cuando se realiza la investigación documental en el aula (CCH.UNAM, 2012, p.17).

Dentro de las sugerencias de ajuste que se proponen para la escritura e investigación documental están

- Se requiere distinguir entre contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales; definir la tipología textual que se adoptará, así como las fases del proceso de redacción, estableciendo vinculación entre los elementos de cada programa y la debida graduación de complejidad a lo largo de los cuatro semestres del TLRIID.
- En los primeros dos semestres, se indican algunos aprendizajes (I-3 y II-1 y 2) que contribuyen a la formación en investigación documental; se trata, sin embargo, de aprendizajes en los que se promueve que el alumno procese información (resumen, paráfrasis y cita textual) o planifique un escrito. Para que la investigación se enseñe como un proceso, es conveniente incluir aprendizajes en los que el alumno comience una interacción intelectual con el libro, como cuestionamiento, complementación y disenso de la información.
- Los aprendizajes referidos a las operaciones de preescritura consideran la elaboración de fichas de resumen, paráfrasis y cita textual sin mencionar la ficha de opinión, la más productiva, acaso, para la investigación documental, en la medida en que ayuda a la formación del espíritu crítico en el alumno.
- Será muy conveniente especificar los aspectos, temas, procesos o subprocesos en enunciaciones muy generales, como es el caso de: “Producción de textos: Redacción del borrador/Intertextualidad” (IV-4, 108), y en ocasiones muy detalladas, como : Diseño de un proyecto de investigación: Delimitación del tema/Planteamiento del problema/Objetivos de investigación/Hipótesis o conjeturas/Esquema/Bibliografía previa” (IV-2, 99).
- Los contenidos indican que la redacción del borrador se hace en un solo momento previa búsqueda y registro de fuentes. Es pertinente plantearla como un proceso recursivo que permite redacciones parciales, nuevas búsquedas de información y reorientación de la información básicamente (CCH.UNAM, 2012, p. 19).

Ahora bien, en cuanto a los planteamientos de la propuesta que realizó la Comisión especial para los Programas de TLRIID I a IV (agosto 2012-diciembre 2013) en torno a la enseñanza de la investigación destaca que:

- El dominio sobre el uso de la lengua presupone el desarrollo de las habilidades lingüísticas –escuchar, hablar, leer y escribir- y es herramienta básica para el acceso al conocimiento en cualquier área de estudios, en tanto que a través de ella se produce y se obtiene sentido.
- Uno de sus rasgos fundamentales de la materia, guarda relación con el propósito de fomentar en el alumno una actitud crítica frente a los textos que

lea, para que manifieste una posición frente a ellos, de tal suerte que se promueva su formación como *sujeto de la cultura*.

- En el apartado de la Presentación, se aclara que debido a la importancia que reviste el título de cada unidad de los programas como elemento orientador del proceso de enseñanza y de aprendizaje, éste señala el género discursivo que se debe leer y el producto textual o de aprendizaje que deberán elaborar los alumnos.

- Al respecto, se hace la precisión de que

Desde su establecimiento como materia básica del Área de Lenguaje y Comunicación, el actual Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental mantiene el *enfoque comunicativo textual* como vía de acceso al aspecto disciplinario. Dicho enfoque se justifica por la necesidad de desarrollar la *competencia comunicativa* del estudiante, mediante actividades diseñadas para un aprendizaje más sólido del desarrollo de la *competencia comunicativa*, esto es, la *ejecución* de las *habilidades lingüísticas*—escuchar, leer, hablar y escribir— que el alumno requiere para comprender y expresarse de acuerdo a cada *situación comunicativa*.

En el enfoque comunicativo, se pone de relieve el estudio del *texto*, como unidad lingüística de comunicación, a fin de describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y *uso de la lengua*, tal y como se analizan en las distintas disciplinas. El *uso de la lengua*, producto de la actividad verbal humana, se concreta en la unidad lingüística comunicativa fundamental denominada *texto* o discurso (y que da razón al desarrollo del Capítulo 2 de esta argumentación) (COMISIÓN ESPECIAL PARA LA ACTUALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE TLRIID I a IV, 2012-2014, p. 2).

- Se aclara que “transversalmente, existen en los programas, contenidos específicos de *investigación* que se retoman formalmente en el cuarto semestre, con el abordaje específico de este proceso de indagación y construcción del conocimiento” (Comisión Especial para la Actualización de los programas de TLRIID I a IV, 2012-2014, p. 4) y responde al principio pedagógico del Colegio en tanto que

El alumno debe construir su conocimiento acudiendo directamente a las fuentes. En los programas de los tres primeros semestres se dosifican los temas relacionados con ella, para la lectura y redacción de textos, proceso que se culmina con la investigación formal para la redacción de productos de aprendizaje propios de la materia, en el cuarto semestre (Comisión Especial para la Actualización de los programas de TLRIID I a IV, 2012-2014, p. 7).

Este planteamiento se enriquece con la formulación que se hace para el uso de las Tic, ya que al respecto en el documento se señala que la materia puede incidir en el alumno forma positiva de tres maneras:

El que se refiere a la búsqueda, análisis y uso de información (especialmente a través de la Internet); el relativo a la capacidad para difundir sus ideas mediante distintas modalidades y recursos tecnológicos y, el relacionado con la comunicación e interacción social a través de los recursos de la red (Comisión Especial para la Actualización de los programas de TLRIID I a IV, 2012-2014, p. 11).

La propuesta aclara que el uso de las TIC se acota a lo educativo y se descarta el aspecto tecnológico ya que “se justifica cuando las actividades están integradas y son coherentes con los aprendizajes y contenidos curriculares del TLRIID” (Comisión Especial para la Actualización de los programas de TLRIID I a IV, 2012-2014, p.11).

- Llama la atención que en el documento se haga mención al hecho de que

El abordaje de la temática se estudia con una metodología inductiva-deductiva que, va interactivamente del texto a la *explicación*. Lo anterior requiere del estudiante una actitud de búsqueda de soluciones ante el planteamiento de un problema para cuya solución cuenta con ciertos conocimientos previos y con la indagación que haga —con la orientación del profesor— para resolverlo para encontrar significado y sentido en los textos que lee y que escribe. (Cursivas de la sustentante) (Comisión Especial para la Actualización de los programas de TLRIID I a IV, 2012-2014, p. 4)

Esto resulta importante de señalar en tanto que, al buscar que el alumno *explique*, se pone de lado o se da por sentado que esta tarea es similar a la de la comprensión.

- Sin embargo, en el apartado Contribución al Perfil del Egresado, el documento precisa que los contenidos de la materia promueven en el alumno la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten comprender, interpretar y producir textos de diversos tipos, necesarios tanto en la vida académica como social, así como también para su disfrute —como puede ser el caso con los textos literarios— que abre las posibilidades de acercar al alumno a textos cuyos contenidos requieren de algo más que una explicación.

De forma especial destacan los siguientes planteamientos, ya que permiten hacer una distinción en torno al aprendizaje de la investigación, considerando las particularidades que constituyen al campo de conocimientos y el enfoque de la materia. Estos son

- Obtener información, principalmente de fuentes documentales, organizarla, utilizarla como medio para estudiar temas propios de las asignaturas y resolver problemas de manera *reflexiva* y metódica.
- *Comprender e interpretar textos* en los que se combinan sistemas de signos visuales y auditivos, vigentes en la cultura contemporánea, y juzgar críticamente los sentidos que proponen en los medios de comunicación de masas.
- Utilizar con pertinencia, para *mejorar su comprensión* y producción de textos, los conceptos fundamentales relativos a la competencia comunicativa, al texto y a sus propiedades. (Comisión Especial para la Actualización de los programas de TLRIID I a IV, 2012-2014, p. 6) (Cursivas de la sustentante)

Otro punto importante de esta propuesta, es el relativo a reconocer la investigación como herramienta intelectual de acceso y transmisión del conocimiento, así como también buscar que

El alumno, apoyándose en los conocimientos adquiridos en semestres anteriores, reconozca en el proceso y los procedimientos de investigación, una forma de asumirse como enunciador y que se identifique como el constructor de una situación comunicativa en la que también considere lo que otros dicen sobre algún asunto o temática en particular. (Comisión Especial para la Actualización de los programas de TLRIID I a IV, 2012-2014, Propuesta de Programa Indicativo del TLRIID IV. Unidad 1. El diseño de proyectos de investigación)

Debe añadirse además, el hecho de que la propuesta incide en la idea de que el alumno parta de un género discursivo elegido –que habrá sido estudiado en los semestres previos- para construir su propuesta tomando en cuenta el género elegido y por ello también el propósito y efecto de sentido a alcanzar. De esta manera, se hace evidente el hecho de hacer hincapié sobre la necesidad de acercar al alumno a los textos a través de su lectura y análisis, considerando para ello la propuesta de llevar a cabo proyectos de escritura.

Es por ello que se consideró necesario tomar en cuenta estos planteamientos a pesar de que no han sido implementados, porque se reconoce en ellos muchas de las ideas que pueden aterrizar para la atención al aprendizaje de la investigación en el área y porque al relacionarse con el estado que guarda la situación de rezago o reprobación de alumnos, de acuerdo a los resultados ofrecidos por el Examen de

Diagnóstico Académico (EDA, 2012) para las materias del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, con relación a lo que detecta de los aprendizajes de los alumnos y de las principales dificultades observadas, para considerar la pertinencia de este trabajo.

De acuerdo a lo que se expone en el documento referido, los resultados atañen al periodo que va desde 1999 y hasta el año 2012 y marca una metodología que fue cambiando en su diseño de aplicación, ya que de ser aplicado hasta en un 74% de la población y haciendo uso de las nuevas tecnologías para llevarlo a cabo en línea, en el 2012 se observó la pertinencia de retomar la aplicación en una muestra representativa.

Si bien no es el propósito de este estudio incidir en el análisis de este documento, si resulta necesario recuperar algunos datos que en él se ofrecen, en aras de observar lo que sucede en los hechos, sobre todo en lo que atañe al alcance que ha tenido la implementación de los programas actuales en los aprendizajes de los alumnos, en particular en cuanto al caso del TLRIID IV, ya que se trata de una prueba objetiva de la que se aclara que en ésta fue dejada de lado la evaluación de aprendizajes de carácter procedimental y de los llamados aprendizajes actitudinales.

**RESULTADOS DEL EDA 2011-2 EN RELACIÓN CON LOS APRENDIZAJES DEL PI DE LA ASIGNATURA DE TLRIID IV**

APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI	APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE	PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS
Tiene la experiencia de la investigación como un proceso.	Identifica la delimitación de un tema con base en los criterios teórico, espacial y temporal.	Conocimiento	20%
Elige y delimita un tema de su interés y según los criterios académicos pertinentes. Plantea el problema de su investigación.	Ubica el planteamiento del problema de una investigación.	Comprensión	40%
Construye hipótesis iniciales o conjeturas para su trabajo de investigación.	Distingue las características de los objetivos de una investigación.	Conocimiento	70%
Elabora un esquema para el desarrollo de la investigación, de acuerdo con la	Reconoce la hipótesis o conjetura en un trabajo de investigación.	Conocimiento	50%

delimitación del tema y el planteamiento del problema.			
Elabora la bibliografía provisional de la investigación.	Caracteriza un esquema para el desarrollo de una investigación.	Conocimiento	30%
Busca, selecciona y discrimina fuentes de información, de acuerdo con su proyecto de investigación.	Identifica diferentes fuentes de información.	Conocimiento	70%
Recaba y procesa la información necesaria para su investigación.	Reconoce las características de las diferentes fichas de registro.	Conocimiento	55%
Participa en la corrección grupal de las fichas de trabajo.	Reconoce las características de las diferentes fichas de trabajo.	Conocimiento	50%
Utiliza la información recabada en sus fichas, para iniciar la elaboración del primer capítulo de su borrador.	Distingue entre información y comentario.	Conocimiento	No se incluyeron reactivos
Emplea la revisión como un elemento permanente del proceso de redacción.	Identifica la información procedente de fuentes registradas.	Comprensión	50%
Redacta los apartados del trabajo sin desviarse del tema de la investigación y avanzando en la solución del problema.	Identifica los apartados de un producto de investigación.	Conocimiento	40%

Fuente: DGCCH/SEPLAN/UNAM (2012)

Como puede observarse, el documento es contradictorio, ya que tanto en la columna de los aprendizajes señalados en el Programa Indicativo (PI), como en la referida a los aprendizajes de la Tabla de Especificaciones (TE) con evidencia de aprendizaje, se trata de aprendizajes de carácter procedimental donde se hace necesario la aplicación de operaciones mentales como el análisis, la comparación, la clasificación o la síntesis. De acuerdo a la que plantea la Dra. Frida Díaz Barriga en su obra (2002) el aprendizaje de contenidos declarativos guarda relación con el *saber* qué, lo cual implica el conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios y que, de acuerdo a lo que muestra esta tabla, corresponde al aprendizaje sobre el cual no se elaboraron reactivos. En el caso de los demás, no se trata de aprendizajes declarativos e incluso en dicho documento se propone que

Aparezcan aprendizajes referidos a contenidos curriculares declarativos básicos para un acercamiento adecuado y congruente con cada tipo de texto, así como a contenidos procedimentales que aludan a la aplicación pertinente de conceptos para conseguir un análisis adecuado a la lectura y análisis de textos y para la redacción. (DGCCH/SEPLAN/UNAM, 2012)

Resulta significativo también observar en dichos resultados el nivel de respuesta de los alumnos hacia las tareas del quehacer procedimental de la investigación, pero que no reflejan lo que en realidad se necesita resolver para generar una práctica reflexiva que integre las habilidades lingüísticas en el quehacer del aprendizaje de la investigación en el área, así como la implementación de otros instrumentos y reactivos que busquen evaluar aprendizajes donde se puedan integrar contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales –tarea por cierto mucho muy complicada pero no imposible-. Lo que también resulta importante de mencionar es que la tabla de especificaciones parte del trabajo de lectura que realiza el alumno en la prueba aplicada para dar cuenta de la dimensión del aprendizaje alcanzado.

Si a estos resultados se añaden los datos de la situación de permanencia y egreso que nos aporta el documento Prontuario de acreditación, deserción y reprobación del Área de Talleres desde los inicios del Colegio y hasta el ciclo 2012-1, puede señalarse una tendencia en ascenso –salvo algunos periodos- respecto de los índices de reprobación o de deserción conforme pasan los años, la situación en los turnos –con un vespertino afectado en forma más significativa en su rendimiento-, con una ligera diferencia en cuanto a un mayor rendimiento de mujeres respecto de hombres y sobre todo, con una situación de deserción y reprobación que es predominantemente más alta en el cuarto semestre respecto de los semestres previos<sup>4</sup>, situación que llevó a pensar en la necesidad de respuestas y que dio pie a esta investigación.

---

<sup>4</sup> Por ejemplo, para el TLRIID I, el último año que aparece registrado es el 2012, con una de distribución general –de Planteles, Turnos y género- de 84% de alumnos acreditados, 10% NA y 5% NP. En el caso del TLRIID II, el último registro corresponde al 2011 con 78% de acreditados, 10% NA y 12% NP. Para TLRIID III, los porcentajes son, en el 2011, 78% acreditados, 9% NA y 13% NP. Por último, para el TLRIID IV, los últimos datos registrados corresponden al 2010, con porcentajes de 75% de acreditados, 8% NA y 17% NP. Y si se contrastan los resultados en un mismo año, la tendencia observada entre el primero y cuarto semestres casi se triplica en el caso de los resultados de NP. (DGCCH/UNAM, 2012)

En cuanto al quehacer de esta última, su sentido, así como el análisis y la reflexión sobre algunos de los elementos que la constituyen, es lo que se desarrolla en los siguientes apartados.

#### **1.4 La enseñanza de la investigación para la reflexión, la crítica y la autonomía.**

Plantea Eguinoa (2006) que las consecuencias de la falta de valoración sobre la enseñanza de la investigación como una actividad lingüístico-cognitiva, no se han evaluado con detenimiento a pesar de los resultados que limitan al educando en cuanto a “su formación, su actuación académica, su futuro desempeño profesional” (Eguinoa, 2006, 74), razón que le lleva a plantear una serie de preguntas dentro de las cuales destacan las relativas a dónde rastrear el problema, preguntarse acerca de la relación educación-escritura-investigación en la universidad, en torno a cuáles son los cambios que es necesario realizar tanto en las currículas como en la práctica de la enseñanza y las formas en que deben desarrollarse los conocimientos, las habilidades y las competencias investigativas en el alumnado.

¿Cómo debe concebirse la investigación? Eguinoa (2006) considera que

El aprendizaje del saber científico-humanístico y la práctica ligada con él sólo pueden tener interés para el alumno si puede otorgarle un sentido y aplicación en su práctica formativa, si puede transferirlo a las situaciones vitales. De modo que el aprendizaje es un problema de construcción del conocimiento, de las metodologías, de la actitud, de disposición, de hacer bien las cosas. (p. 76)

Este sentido y aplicación responde en gran medida al grado en que los sujetos aprenden a valorar lo que puede aprenderse y sobre todo comprenderse de la realidad que los circunda o que incluso les es ajena. Esto, además, guarda relación con la importancia que la sociedad le otorga a la investigación y que puede ser indicativo de la presencia o ausencia de una cultura de la investigación, que en este caso, por tratarse de cuestiones relacionadas con el campo de las humanidades y de las ciencias sociales, pierden atención en tanto no se constituyen en conocimientos útiles al mercado.

Hace falta incentivar la difusión de la ciencia o conocimiento que se produce no sólo en el campo de las ciencias naturales sino también en el social o

humanístico, para acercar al alumno a las diferentes problemáticas que el mundo de la investigación aborda, cuestiona o plantea.

Autores como Galindo (1998), señalan entre otras razones de esta situación que “las vidas particulares de millones de personas navegan sin ningún vínculo con la formalidad académica y con una creciente dependencia de los resultados de la investigación fuera de nuestras fronteras, lo que se observa sobre todo en la tecnología de uso doméstico” (p.18), cuestión que demerita el quehacer investigativo y que convierte a la cultura de la investigación en “una forma social subordinada a otros órdenes de configuración social, una forma secundaria que no parece útil, que no se entiende, que no tiene valor pragmático evidente y que se manipula a cada paso, se ignora o simplemente permanece aislada (Galindo, 1998, pp. 18-19)

Si a ello se añade lo que sucede con la investigación académica, que guarda mayor similitud con un proceso sólo administrativo y de movilidad burocrática y que por ello deja de lado su sentido creativo de exploración y sensibilidad estética (Galindo, 1998), la enseñanza de la investigación se torna en un acto mecánico del cual el alumno sólo obtiene resultados para lo inmediato, sin proveerle de una experiencia de la reflexión sobre su entorno. No obstante, puede observarse que

El tiempo pasó, el mundo cambió, la ciencia es otra. El panorama actual es de una riqueza impresionante, la libertad vuelve a tener un lugar, pero no es una obligación social. Es una condición del juego [que más bien debe entenderse como las reglas del juego que impone la sociedad del conocimiento], de la crítica, de la creación, de la imaginación, del diálogo, del crecimiento de la mente ecológica en cada uno de sus componentes holonómicos<sup>5</sup>. La cultura de investigación es de todos o es una fachada sospechosa (Galindo, 1998, p. 20) (Corchetes de quien sustenta esta tesis)

---

<sup>5</sup> Llevado al terreno educativo, los paradigmas holonómicos se contraponen a los paradigmas clásicos, en tanto que los primeros, pretenden “restaurar la totalidad del sujeto individual, valorando la iniciativa, la creatividad, lo micro, la singularidad, la complementariedad, la convergencia [...] mantener, sin superar, todos los elementos de la complejidad de la vida” (Morin cit. En Gadotti, M. 2003. *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo XXI, p.16)

Lo anterior hace referencia también al hecho de que permanece una idea hegemónica en torno a lo que se reconoce como conocimiento y por tanto como ciencia, ya que

Algunos, partiendo de un concepto arbitrario del saber, han negado el rango de ciencia, con innegable miopía, a la historiografía practicada por los más grandes maestros; otros, han creído pertinente transformar en un conocimiento acerca de la realidad aquellas ciencias que tienen como fundamento suyo imperativos y no juicios acerca de la realidad. El complejo de hechos espirituales que cae bajo este concepto de ciencia se suele dividir en dos miembros de los que uno lleva el nombre de “ciencias de la naturaleza”; para el otro miembro, lo que es bastante sorprendente, no existe una designación común reconocida. (Dilthey, 1949, p. 14)

De ahí que algunos campos de conocimiento buscaran el reconocimiento a partir de la formulación de una propuesta educativa encaminada a otorgarles el rango de ciencias. Se tiene el caso en la actualidad, de las Ciencias de la Educación –que no de la Pedagogía- o de las Ciencias de la Comunicación o Ciencias Políticas, que hacen una diferencia sustancial en la percepción de los sujetos, respecto del valor que se le puede otorgar a la Comunicación o Politología por mencionar un caso.

González Casanova plantea que el surgimiento de estas “nuevas ciencias” obedece al hecho de que se identifican “con los sistemas autorregulados y complejos y con las nuevas concepciones del caos, significó mucho más que el mero intento de resolver problemas de cooperación o de intersección de distintas disciplinas”, (González Casanova, 2005, p. 41) ya que sobre todo “es el fallido intento de buscar <<la verdad única>> en todas las ciencias naturales y humanas [que] suscitó una revolución contra la idea de la <<verdad>>, la <<objetividad>> y la <<razón>> en abstracto”. (p. 42)

Para Dilthey (1949) que las reconoce como ciencias del espíritu, considera que “estas han crecido en la práctica misma de la vida, se han desarrollado por las exigencias de la formación profesional [...] sus primeros conceptos y reglas se encontraron, en su mayoría, en el ejercicio de las funciones sociales”. (Dilthey, 1949, p. 29) y es que

La sociedad es nuestro mundo. Convivimos el juego de interacciones en ella con toda la fuerza de nuestro ser entero, pues llevamos en nosotros mismos, en la inquietud más viva, las situaciones y fuerzas sobre que se levanta su sistema. Nos vemos obligados a dominar el cuadro de su situación en juicios de valor siempre vivos, y un impulso inquieto de la voluntad nos fuerza a cambiarlo, por lo menos en la imaginación.

Todo esto imprime al estudio de la sociedad ciertos rasgos generales que lo diferencian en absoluto del estudio de la naturaleza (Dilthey, 1949, p. 45)

Aunado a esta reflexión, está el hecho de que se entienda el sentido de la investigación para la crítica, entendida como aquella “que se funda en un concepto de *crisis* proveniente de la ciencia médica, que designa un estado pasajero entre un mejoramiento y un empeoramiento” (Luhmann cit. en Galindo, 1998, p. 190)

El concepto de *crisis* sirve de autodescripción de una sociedad en transición que no acaba de entender la relación entre su forma de funcionamiento y sus consecuencias, o que su formulación teórica no acaba de coincidir con su praxis [...] la crisis ya no corresponde a fenómenos pasajeros, ni puramente a fenómenos de “falsa conciencia” –los medios masivos de comunicación o el desarrollo de la industria cultural, vinieron a acabar con esta visión- (Galindo, 1998, p. 190)

Como señala Galindo (1998) “desde la perspectiva de una nueva ciencia, la crítica de la crítica está en que se trata de una descripción externa que no hace el menor esfuerzo por observar aquél a quien se describe” (p.191). Por ello, es importante considerar la posibilidad de desarrollar observaciones de las observaciones, de describir las descripciones, de desarrollar una observación de segundo orden para superar esta limitación, de tal suerte que el observador de segundo orden realice las observaciones del observador de primer orden, pero además, que pueda observarse a sí mismo en la forma como observa. Se torna necesario, de acuerdo a Galindo, reconocer la necesidad de poner al descubierto los propios instrumentos y preguntarse sobre ellos mismos.

Tal situación implica que el aprendizaje de la investigación conlleve una toma de conciencia del sujeto respecto de lo que hace, de cómo lo hace y para qué lo hace, así como de sus alcances o limitaciones como investigador, cuando se trata de resolver el sentido crítico y reflexivo de la investigación, así como el logro de una autonomía que se vincula a la capacidad de distinguir entre lo propio y lo ajeno, que lleva al sujeto a descubrir distintas interpretaciones sobre la realidad.

Las diversas o complementarias interpretaciones que se manifiestan sobre el hombre y la sociedad, rompen con las viejas aspiraciones de una ciencia y un lenguaje unificado. Por ello, surge la necesidad de reconocer el problema de la comunicación en las ciencias sociales, porque se presentan “*diferencias* entre lo manifiesto y lo profundo de los discursos científicos que son inevitablemente políticos” (González Casanova & Roitman, 2006, 200), así como también las *diferencias* de civilizaciones, culturas, ideologías y teorías, porque, tal y como lo señalan González Casanova & Roitman (2006)

En una misma cultura e idioma, las relaciones conceptuales entre teorías “casi nunca son exactas”. Es más, dentro de la misma escuela las formulaciones e interpretaciones de conceptos llegan a variar mucho sin que sus integrantes logren necesariamente consenso mediante los sistemas de pruebas y refutación o mediante argumentaciones lógicas. (p. 200)

Por ello, aprender a investigar en el terreno de las humanidades y las ciencias sociales, debe entenderse más como un proceso de formación, que como una mera acción mecánica o de repetición, que permite al sujeto apropiarse por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma. (Gadamer, 2012). Implica entender que todo lo que incorpora la formación, como conocer las habilidades cognitivas y los tipos de inteligencia que tiene el alumno es fundamental para tratar una problemática que no le es ajena.

Se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la <<conservación>> es de lo que se trata en las ciencias del espíritu. (Gadamer, 2012, p. 40)

En ese tenor, la enseñanza de la investigación para la reflexión, la crítica y la autonomía, conlleva tener presente que

El individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres [por ello] lo que el lenguaje habitual designa como la “formación completa” en el ámbito de los fenómenos corporales es [...] más bien el estado de madurez que ha dejado ya tras de sí todo desarrollo y que hace posible el armonioso movimiento de todos los miembros. Es en este preciso sentido como las ciencias del espíritu presuponen que la conciencia científica está ya formada, y posee por lo tanto ese tacto verdaderamente

inaprendible e inimitable que sustenta como un elemento la formación de juicio y el modo de conocer de las ciencias del espíritu. (Gadamer, 2012, pp. 43-44)

Por esa razón, se destaca como característica general de la formación que es

Este mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad<sup>6</sup>. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás. (Hegel cit. en Gadamer, 2012, p. 46)

Y que permite derivar en la idea de que “lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación que desde la idea de método de la ciencia moderna” (Gadamer, 2012, p. 47), camino al cual es necesario abrirse, como sugiere este autor, mostrando en primer lugar las dificultades que ofrece a las ciencias del espíritu la aplicación del moderno concepto de método y de cómo se llegó a atrofiar la tradición, así como el hecho de observar “cómo las pretensiones de verdad del conocimiento espiritual científico cayeron con ello bajo el patrón del pensamiento metódico de la ciencia moderna, un patrón que les era [y les sigue siendo] esencialmente extraño. (Gadamer, 2012, p. 54)

---

<sup>6</sup> Para Hegel el individuo singular es el espíritu inacabado, que debe “recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal [para Gadamer la generalidad] , pero como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado [y] en lo que se refiere a los conocimientos [...] y en las etapas progresivas pedagógicas reconoceremos la historia de la cultura proyectada como en contornos de sombras” ( Hegel, 2010 )

## CAPÍTULO 2

### 2. ELEMENTOS PARADIGMÁTICOS

#### 2.1 Tradiciones y práctica científica.

Se dice que “una tradición de investigación es un conjunto de presuposiciones generales acerca de las entidades y procesos en un área de estudio y acerca de los métodos o técnicas apropiadas para realizar investigaciones y construir teorías en esa misma área” (Laudan, 1985). Lo que mantiene a dicha tradición, de acuerdo a Alcalá (2002), es el hecho de reconocer en ésta un intento de cubrir un vacío que la comunidad necesita llenar y porque la tradición adquiere poder debido a la fuerte influencia que alcanza.

Se pueden señalar una serie de características que definen a las tradiciones de la educación que orientan la práctica científica. Una de ellas es la que constituye a la epistemología, que como disciplina que se dedica al estudio de la ciencia, considera que el discurso científico surge de una relación con el mundo observable y que utiliza un método (Ivanovich, 2005).

Para la visión tradicional, la ciencia es una actividad que busca producir conocimiento para conocer y explicar el mundo y donde adquiere importancia el cómo y el por qué. De ahí que sea de vital importancia el manejo de un método –el método científico- y la finalidad de alcanzar una formulación válida que se constituya en un saber irrefutable que llega a adquirir en ocasiones reconocimiento universal. Esta visión tradicional ha alcanzado tal grado de consenso, que aún fuera de la comunidad científica se ha asumido como discurso hegemónico. El problema surge para las ciencias sociales y humanas que se ven obligadas a buscar un referente empírico claro, que permita justificar los alcances de sus investigaciones. Por ello, no es gratuito, como señala Ivanovich (2005), que se manifestaran nuevas epistemologías, que buscaron desde los 60 estudiar la ciencia desde un punto de vista sociológico.

La presencia de Kuhn (2007) en este panorama, permite reconocer el valor de la comunidad científica y su peso en la legitimación de determinado quehacer científico y de lo que constituye a la racionalidad. Pero puede reconocerse en Feyerabend, quien establece una aproximación de la epistemología significativa, al señalar que el investigador busca datos empíricos con los anteojos de su teoría. Esto resulta importante a la luz de los paradigmas de la educación, ya que precisamente en ellos se observa la insistencia de querer reconocer la situación de aprendizaje a partir de la interacción de dos sujetos: uno que enseña y uno que aprende. Este paradigma fue cuestionado por quienes propugnaron la idea de la construcción del conocimiento o del aprendizaje a partir del propio sujeto.

En el caso de Feyerabend, su cuestionamiento lo lleva afirmar que cada teoría y que cada comunidad científica es una entre muchas y ninguna es más verdadera que la otra. De alguna manera esto se interpreta como un planteamiento equivocista –de ahí su etapa como anarquista epistemológico- y también porque manifiesta la duda ante el surgimiento de cualquier nueva teoría.

En ese mismo tenor, Gastón Bachelard (2013) dirá que todas las teorías científicas están basadas en prejuicios que deben examinarse permanentemente, para negarlos y eliminarlos y formular nuevas teorías, como quien siguiera el recurso dialéctico que planteó Hegel. “El espíritu científico debe formarse reformándose. Frente a la Naturaleza sólo puede instruirse purificando las sustancias naturales y ordenando los fenómenos revueltos“(Bachelard, 2013, p. 27). Así también, resulta interesante la observación que hace Iovanovich (2005) en torno al hecho de que aquellos que sostienen una determinada teoría, proponen inconscientemente y de forma gradual ciertas relaciones que no corresponden con la teoría, hasta llegar un momento en que se establece una nueva teoría que puede incorporarlas, situación que produce una ruptura epistemológica.

Sin embargo, y esto es parte de un problema que se manifiesta en el ámbito educativo como una constante, el progreso científico –que puede concebirse como claridad conceptual o teórica- se ve impedido por los obstáculos epistemológicos,

prejuicios inconscientes que impiden la ruptura epistemológica, o sea, la instauración de una nueva teoría.(Iovanovich, 2005). Como plantea Bachelard

En la obra de la ciencia sólo puede amarse aquello que se destruye, sólo puede continuarse el pasado negándolo, sólo puede venerarse al maestro contradiciéndolo [...] Una cultura detenida en un periodo escolares la cabal negación de una cultura científica. No hay ciencia sino mediante una escuela permanente. Esta escuela es la que ha de fundar la ciencia. Entonces los intereses sociales se invertirán definitivamente: la Sociedad se hará para la Escuela y no la Escuela para la Sociedad (Bachelard, 2013, p. 297)

Los ejemplos que marca Iovanovich, permiten clarificar algunas particularidades de la tradición en el ámbito de la educación y que orientan la práctica científica. Se habla de un “modo científico” de investigar y que ha derivado en cuatro diferentes tipos de investigación. Sin embargo, resulta que son los enfoques los que más controversia generan por sus particularidades: el cuantitativo, relacionado con las investigaciones de corte positivista, y el enfoque cualitativo, adoptado por la tradición hermenéutico-interpretativa y por la perspectiva social crítica.

En el caso de esta última, proporciona elementos para un análisis más complejo pero también más completo de la situación educativa y se corresponde con las formulaciones que plantean Carr y Kemmis, que resumen la forma en que podemos acercarnos al fenómeno de la educación para comprenderlo mejor:

Los problemas de la educación [...] no están determinados por las reglas y normas que gobiernan la práctica del investigador. Un problema educacional denota: el fracaso de una práctica pero implica el fracaso de la teoría de la que deriva la creencia en la eficacia de dicha práctica.

[...] Cuando el teórico de la educación se pone a investigar situaciones educacionales, se halla frente a una realidad ya impregnada de las interpretaciones, creencias e intenciones de los practicantes de la educación [por lo que] las actividades educativas no se pueden observar prescindiendo de la referencia a los valores y las creencias educacionales que comparten los que están inmersos en tales ocupaciones [...] los practicantes deben poseer de antemano alguna comprensión de lo que hacen, [...] así como un conjunto aunque complejo [...] de creencias según las cuales sus prácticas adquieren sentido, es necesario que posean algún tipo de teoría que les sirva para explicar u orientar su conducta (Carr y Kemmis cit. en Iovanovich, 2005)

Como afirma Iovanovich (2005), toda práctica encierra una teoría y precisa agregar que toda teoría encierra un paradigma y un quehacer científico. La práctica

educativa lleva inserta la huella de la tradición con la cual se identifican los sujetos y por la que se adopta un modelo de investigación.

Por su parte, para Gadamer, lo propiamente científico conlleva algunas particularidades, ya que

Lo que se entiende por investigación, la búsqueda de lo nuevo, de lo nunca conocido, la apertura de un camino seguro, controlable por todos, hacia esas nuevas verdades, todo eso parece ser secundario. La utilidad de un conocimiento basado en las ciencias del espíritu parece ser más afín a la intuición del artista que al enfoque metodológico de la investigación. (Gadamer, 2010, p. 44)

A pesar de lo cual, reconoce que “el uso de los métodos forma parte sin duda de la labor de las ciencias del espíritu” (p. 44) y que “escuchar la tradición y permanecer en la tradición es sin duda el camino de la verdad que es preciso encontrar en las ciencias del espíritu” (p. 46) ya que según lo plantea, sirve al propósito de adhesión a la auténtica tradición en la que se permanece. Ello implica

Destruir la quimera de una verdad desligada del punto de vista del sujeto cognoscente [y es que] el conocimiento propio de las ciencias del espíritu implica siempre un autoconocimiento [y porque] las ciencias del espíritu no deben servir sólo para ratificar desde la tradición histórica lo que ya sabemos sobre nosotros mismos, sino también, directamente, para algo distinto: procede recibir de ellas un acicate que nos conduzca más allá de nosotros mismos. Por ello, no merece la pena promover aquello que no resiste a una investigación que satisface llanamente nuestra expectativa; más bien, procede reconocer –contra nosotros mismos- dónde hay nuevos obstáculos. (Gadamer, 2010, pp. 46-47)

No obstante, resulta lamentable reconocer que la labor que muchas veces se realiza en el aula no va de la mano de una constante reflexión o evaluación de los procedimientos seguidos, de los hallazgos o al menos de la calidad o pertinencia de la información, porque no se plantean escenarios que permitan al menos al alumno contrastar a partir del diálogo lo que le proveen los textos, respecto de lo que sabe y de cómo ha asumido lo que sabe o cree saber.

## **2.2 El papel de las humanidades.**

Como se ha venido señalando, el papel que le ha tocado jugar a toda disciplina o ciencia, ha sido el de difundir y propagar los conocimientos que se construyen y elaboran al interior de la misma. Aún en el caso de las revoluciones científicas, la tarea de socializar los nuevos contenidos, como las nuevas formas en

que se realiza la tarea investigativa, es la razón de ser de los nuevos paradigmas. No obstante, para quienes enfrentamos la tarea docente, se hace necesario reconocer que dichos cambios no se perciben tan claramente, en virtud de realizar una labor que llega a constituirse en ritual, y donde la actualización en el estado en cuestión, discurre en forma más lenta, o al menos, es encubierta por la propia dinámica docente.

Y qué decir de la situación que presenta todo campo de conocimientos en la actualidad. La sociedad enfrenta nuevos retos y por ello, se requiere establecer con claridad, el papel que debe asumir cada ciencia y disciplina, en el entendido de no mantener la idea de una ciencia normal, sino una en crisis constante y por ende, extraordinaria (Kuhn, 2006, pp. 129-173).

En el caso de las humanidades, la naturaleza de su configuración y desarrollo obedeció, según plantea Gadamer (2012), a un modelo enteramente dominado por el de las ciencias naturales. Señala además que éstas “se comprenden a sí mismas tan evidentemente por analogía con las naturales que incluso la resonancia idealista que conllevan el concepto de espíritu y la ciencia del espíritu retrocede a un segundo plano” (p. 31), de ahí la necesidad el problema de comprenderlas en la misma forma que las ciencias de la naturaleza.

Esta idea se refuerza con el planteamiento de González Casanova (2006), quien asienta que

La “educación científica de un hombre culto” y la “educación humanística de un científico” han sido de tal modo descuidadas que se ha llegado a hablar de “dos culturas”, la de los científicos y la de los humanistas, con dificultades enormes para tender un puente entre ellos. La separación entre ciencias y humanidades no es inocente, corresponde a un mundo en que las primeras han sustituido a las religiones para legitimar el poder establecido. (p. 202)

Sin embargo, el hecho de que las llamadas ciencias legitimen el poder establecido, no significa que el hombre político<sup>7</sup> —que se mueve en un campo de

---

<sup>7</sup> Weber considera que el concepto de política “es extraordinariamente amplio y abarca cualquier género de actividad *directiva* autónoma” (WEBER, 1979, 82) Y resulta paradójico, sin embargo, que al hablar de quien vive *para* la política como aquel que “alimenta su sentido y tranquilidad con la conciencia de haberle dado un

poder- pueda abarcar paralelamente un campo de estudio. Como el mismo Weber (1979) lo asienta “no se puede ser *al mismo tiempo* hombre de acción y hombre de estudio sin atentar contra la dignidad de una y otra profesión, sin faltar a la vocación de ambas” (p. 10)

Respecto de los rasgos que caracterizan a la investigación en humanidades como los de las ciencias sociales, la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, reconoce que algunos de ellos son comunes con los que presentan otras áreas y otros son específicos. Tales rasgos son

- Aportan conocimiento básico. En esto no difieren de todas las áreas científicas, pero sí de algunas.
- Presentan ritmos de investigación largos, de manera que la vida media de los conocimientos en HH suele ser más dilatada que en algunas áreas científicas y tecnológicas.
- Permiten desarrollar competencias en el análisis crítico de textos, manejo de la información y utilización del discurso.
- Sus resultados poseen con frecuencia un interés “territorial”, no necesariamente universalizable. Ésta es una sus principales especificidades, al menos en algunas áreas de HH.
- Su lengua vehicular dominante no es el inglés, a diferencia de las áreas científico-tecnológicas, sino que gran parte de la investigación en HH se hace en español y en otras lenguas peninsulares, lo que dificulta la internacionalización deseada.
- Su objeto de estudio tiene la particularidad de interesar a un público muy heterogéneo. Por lo mismo, a veces la investigación se convierte en alta divulgación, lo que no suele ocurrir en otras áreas.
- Las HH proporcionan “otro” tipo de conocimiento que también contribuye a la calidad de vida de la ciudadanía, en tanto depositarias del legado social Investigación en Humanidades en sus diversas formas y porque contribuyen a establecer el canon social de comportamiento.
- Existe una considerable atomización disciplinar que incrementa las dificultades para una proyección social significativa.
- Resulta difícil definir –y consensuar entre las distintas disciplinas humanísticas– qué es un resultado y qué entendemos por consecución de objetivos en la investigación en HH.
- Existen dificultades para definir lo que es transferencia de conocimiento en HH.
- La difusión social de las HH no está suficientemente formalizada, sino que se efectúa por canales múltiples que con frecuencia desvirtúan y/o banalizan su significación.
- El esfuerzo desde las HH para la construcción social de una comunidad investigadora y de los valores articuladores de la misma se está haciendo en nuestro tiempo un tanto a contracorriente, frente a otras escalas de valores dominantes, que

---

*sentido* a su vida, poniéndola al servicio de <<algo>>” (Weber, 1979, 96) pueda considerarse su actitud como apoyo a la legitimación del discurso de las ciencias por encima del de las humanidades.

priman la investigación científico-tecnológica. (FUNDACION ESPAÑOLA PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA, 2006, pp. 16-17)

Como puede observarse, de una u otra forma tanto las Humanidades como las Ciencias Sociales enfrentan los retos del discurso hegemónico que ha validado al terreno de las Ciencias y ello ha contribuido a dificultar y tergiversar su propio quehacer en detrimento de una mayor y mejor difusión de sus hallazgos y aportaciones para la comprensión del mundo actual.

### **2.3 El texto. La explicación, la comprensión y la interpretación.**

Se parte de la premisa de que el CCH es una institución cuyo modelo educativo se fundamenta en el enfoque comunicativo, mismo que está determinado por las concepciones teóricas y epistemológicas que reconocen al precepto de *aprender a aprender* como la meta primordial a alcanzar, en tanto que el alumno sea capaz de actuar en distintos contextos a partir de lo aprendido. Aunado a ello, la propuesta didáctica que de dicho modelo emerge, parte de los principios del constructivismo. Hablar de aprendizaje significativo conlleva considerar la posibilidad de autonomía pero sobre todo, de que el docente se constituya en mediador o guía en la construcción del conocimiento.

De acuerdo a lo anterior, quien construye el aprendizaje es el alumno. ¿Cómo llevarlo a reconocer en el lenguaje un vehículo privilegiado para acceder a la comprensión de las experiencias fundamentales del ser humano? Este es el objeto de estudio del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, donde pueden observarse las distintas formas en que se manifiesta, situación que permite la posibilidad de abrirse a distintas reflexiones en torno al lenguaje y al texto como materia de análisis de las materias que constituyen al área. El problema es que en dichos talleres no se integra la investigación como parte del quehacer formativo, así como también, no se reconoce de forma plena como plantea Ricoeur (2010), la realización del lenguaje como discurso, porque no se busca hacer partícipe al alumno de la creación o reconstrucción de nuevos discursos, aunque sean de mínima extensión. Sus aportaciones llegan a quedar en meras reproducciones en tanto que sólo resuelve la citación textual, pero no comprende lo citado en virtud de

que no aporta sus interpretaciones, mismas que permitirían observar la aparición de sus discursos como acontecimientos (Ricoeur, 2010, p. 97).

Ricoeur aclara que el discurso se remite tanto al lenguaje hablado como al escrito y por ello el hecho de concebirlo como acontecimiento en forma de lenguaje. Así también, le reconoce cuatro rasgos que pueden sintetizarse en que:

- El discurso se realiza siempre temporalmente y en un presente, a diferencia del sistema de la lengua al cual considera como virtual y fuera del tiempo.
- Plantea que la lengua carece de sujeto, mientras que en el caso del discurso, observa que éste remite a quien lo pronuncia a un conjunto complejo de *embragues*, como es el caso de los pronombres personales. De ahí que proponga que la instancia del discurso es autorreferencial.
- El tercer rasgo a que alude guarda relación con el hecho de que para este autor el discurso es siempre acerca de algo y se refiere a un mundo que busca describir, expresar o representar y donde se actualiza el propósito simbólico del lenguaje.
- Respecto del cuarto rasgo, considera que mientras que la lengua es sólo una condición de la comunicación para la cual proporciona los códigos, en el caso del discurso todos los mensajes se intercambian y por lo cual, no sólo tiene un mundo, sino un interlocutor al cual está dirigido.

Para Ricoeur estos cuatro rasgos son los que constituyen al discurso como acontecimiento y que se expresan tanto en el lenguaje hablado como en el escrito. De esta forma, discurso y texto adquieren una relación inocultable.

Al texto se le ha caracterizado como unidad lingüística de análisis, noción que lleva a lograr un acercamiento para reconocer estructuras o propósitos de comunicación, pero que muchas veces reflejan un trabajo tan superficial, que sólo permite al alumno establecer una pequeña aproximación al sentido del mismo y que desvirtúan incluso lo que puede entenderse por texto.

Por ello, resulta necesario precisar algunos aspectos que pueden esclarecer su constitución más a fondo. Al respecto Paul Ricoeur (2012) hace tres observaciones sobre la noción de texto:

La primera de ellas, referida al hecho de que esta noción

Presupone una concepción del *discurso* que va más lejos que la noción de palabra opuesta a la de lengua en Saussure [ya que] el discurso implica una *actividad sintética* sobre la cual vienen a injertarse las diversas modalidades de innovación semántica [porque] el discurso articula un sujeto de discurso, un acto de discurso, un contenido de discurso, un código metalingüístico, una referencia extralingüística, un interlocutor (p. 28)

Esta noción de alguna forma se empata con la que propone Van Dijk (2012), quien al referirse al discurso lo considera como “cualquier forma de uso del lenguaje manifestada en textos (escritos) o interacciones (habladas) en un sentido semiótico amplio” (p.179), de ahí que también le reconozca su sentido de actividad, en donde quedan incluidas estructuras visuales, gestos corporales y/o faciales, signos semióticos presentes en la interacción hablada, las combinaciones de sonidos presentes en los discursos multimedia, los del cine, medios electrónicos, internet o del tipo que sea.

En la segunda observación, Ricoeur hace la distinción entre el uso *oral* y el uso *escrito* del discurso.

El paso de la palabra a la escritura marca mucho más que un simple fenómeno de fijación de inscripción, aplicado a un discurso que habría podido ser dicho oralmente. Hay escritura verdaderamente cuando el discurso producido no ha sido nunca pronunciado oralmente y sobre todo no habría podido serlo. La escritura se anuncia como imposibilidad de la palabra; nace con la escritura un nuevo instrumento de pensamiento y de discurso (Ricoeur, 2012, pp. 28-29)

Para Ricoeur esto implica varias consecuencias. La primera, es que se abre un conflicto entre *autoridad* y *génesis*, ya que “*la autonomía semántica del texto* hace que éste desarrolle una historia distinta de la de su autor. [...] Significar puede querer decir, ya sea lo que significa el texto, ya sea lo que ha querido decir el autor” (Ricoeur, 2012, p. 29), lo cual tiene repercusiones importantes para el lector, quien se apropia del contenido y de la experiencia en sentido amplio cuando incorpora su comprensión, aplicación e interpretación, sin sujetarse necesariamente al dicho del autor.

La segunda, es que el caso del discurso oral da lugar a un cara a cara y por ello, Ricoeur reconoce que “es posible para los interlocutores *mostrarse* uno al otro

los objetos de su conversación, la referencia a los objetos del mundo es [...] *ostensible* [y ella] es abolida por la escritura” (Ricoeur, 2012, p. 29)

Una última consecuencia de la escritura para Ricoeur, consiste en que “el *texto* escrito se da a sí mismo un cara a cara distinto del rostro humano; el solo hecho de que el texto esté abierto<sup>8</sup> [...] a cualquiera que sepa leer, implica que el autor del discurso oral cede su lugar a un autor invisible y en última instancia a un auditorio limitado e indeterminado” (Ricoeur, 2012, p. 29)

Respecto de la tercera observación que hace, ésta concierne a la *composición*, ya que Ricoeur considera que texto también significa también textura.

A partir del momento en que un autor se compromete con la escritura, hace el intento por componer de una manera distinta de la que lo haría en el intercambio de palabras característico de la relación dialogal. La autonomía semántica de la escritura [...] abre la vía a una búsqueda de reglas de composición que el intercambio rápido de respuestas y de preguntas de la conversación no da oportunidad de desarrollar. La *obra* tiene sus reglas específicas de composición que hacen de ella ya sea un relato, ya un poema, ya un ensayo, etc.

Este fenómeno de textura, de composición, abre una serie de alternativas nuevas: ya no entre autoridad y génesis, sino entre la consistencia del texto como una cosa fuertemente estructurada y la apertura del texto del lado del mundo y del lado del lector. Se trata del problema de la dialéctica del sentido y de la referencia, de una parte, de la escritura y de la lectura, por la otra (Ricoeur, 2012, p. 29-30)

Por tal motivo, muchas veces resulta difícil para los alumnos -sobre todo en el caso de la literatura- identificar en una primera aproximación el sentido del texto y por ello, no puede ser directamente asimilado al diálogo. Como lo plantea Ricoeur

Lo dado a interpretar en un texto es una *proposición de mundo*, de un mundo habitable para proyectar allí uno de mis posibles más propios. Es lo que llamo el mundo del texto, el mundo propio de este texto único [que] no es el del lenguaje cotidiano [...] constituye un nuevo tipo de distanciamiento que se podría decir que es de lo real consigo mismo. Es el distanciamiento que la ficción introduce en nuestra captación de lo real [...] la realidad cotidiana es metamorfoseada gracias a lo que se podría llamar las variaciones imaginativas que la literatura opera en lo real. (Ricoeur, 2010, pp. 107-108)

---

<sup>8</sup> Por ello es que Gadamer, quien a propósito de este sentido de apertura del texto, plantea una situación distinta con los textos respecto de las conversaciones, ya que en el caso del texto, “sólo puede llegar a hablar a través de la otra parte, del intérprete [...] el texto hace hablar a un tema, pero quien lo logra es en último extremo el rendimiento del intérprete. En esto tienen parte los dos” (Gadamer, 2012 [1975], 466)

De ahí que la literatura sea considerada como expresión de la vida y que, en muchas ocasiones resulte más fácil alcanzar el diálogo esperado entre el alumno y el texto, de lo que suele suceder con otro tipo de lecturas, ya que “la lengua literaria parece capaz de aumentar la realidad [...] en la medida de su distanciamiento de la formación descriptiva del lenguaje ordinario de la conversación” (Ricoeur, 2012, p. 31)

Es por ello que la reconstrucción no llega a alcanzarse en forma plena aún ante la lectura de dicho tipo de textos. El horizonte y la tradición que constituyen a los lectores –alumnos- se encuentran demasiado lejanos a lo que caracteriza la tradición del creador, del escritor, a menos que intervenga su imaginación como lectores.

Paul Ricoeur plantea que el aparato que entra en juego en la explicación de los textos es inmanente a los textos mismos y al lenguaje; cuya ciencia de referencia es la lingüística, de tal suerte que la interpretación no se confronta con un modelo exterior al de las ciencias humanas, sino con uno que nace en dicho campo y en donde tiene relevancia.

Pero al llevar el análisis textual bajo este modelo, se manifiesta la incomprensión del propio docente, quien pretende hacer creer que ha tenido un acercamiento pleno con el o los modelos de la lingüística. ¿Será que tampoco ha escuchado y dialogado con los textos que le permitirían alcanzar una mejor interpretación y con ello vincular de mejor manera la explicación y la comprensión? Y no habiendo comprensión, ¿qué tipo de interpretaciones se pueden alcanzar?

Ante ello, Ricoeur considera que “el texto es la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos [...] que marca la entrada en escena de la subjetividad del lector. El lector prolonga este carácter fundamental de todo discurso de estar dirigido a alguien [y que] es creado, instaurado, instituido por la obra misma” (Ricoeur, 2010, p. 108). Observa que una obra se encamina a sus lectores y así se constituye un cara a cara subjetivo y que, según reconoce el autor, para la hermenéutica viene a ser el problema de la apropiación. (Ricoeur, 2010)

Lo que finalmente me apropio es una proposición de mundo, que no está *detrás* del texto, como si fuera una intención oculta, sino *delante* de él, como lo que la obra desarrolla, descubre, devela. A partir de esto, comprender es *comprenderse ante el texto*. No imponer al texto la propia capacidad finita de comprender, sino exponerse al texto y recibir de él un yo más vasto, que sería la proposición de existencia que responde de la manera más apropiada a la proposición de mundo. La comprensión es, entonces, todo lo contrario de una constitución cuya clave estaría en posesión del sujeto. Con respecto a esto sería más justo decir que el yo es constituido por la cosa del texto. (p. 109)

Llevar a los alumnos a esta redescrición y por ende apropiación, no es una tarea que resulte fácil de resolver. De hecho, se requiere de un avance progresivo en el contacto con otros horizontes o tradiciones, para esperar que la respuesta de ellos como lectores, desdibuje un mayor grado de reflexión del que suelen alcanzar.

En cada aproximación se construyen conjeturas. Esos momentos que de una u otra forma se cumplen o no, permiten formar reflexiones sobre lo que constituye el acto interpretativo que a final de cuentas no es uno solo. Se establecen distintas interpretaciones, dado que son distintos los sujetos que abordan el texto. El acto de problematizar cada hallazgo, conlleva la posibilidad de enriquecer las respuestas. Ello no significa que todas sean creíbles (Alcalá, 2002, p. 60) de ahí que se deban refinar las interpretaciones para alcanzar un mínimo de comprensión.

Al hablar en concreto del texto literario, Alcalá (2002) señala que si bien el texto se produce en algún horizonte, no se reduce a él, (será por ello que se habla de lectores potenciales) sino que se dirige a varios y por ello adquiere diferentes sentidos, o bien desde distintos horizontes se puede interpretar, de diferentes maneras el mismo texto (p. 61), cabe preguntarse si no sucede lo mismo con otro tipo de textos.

Una tarea sustancial, tiene que referirse a cómo atender desde distintas ópticas el abordaje de los textos. Ello requiere de ser precisos en lo que se desea que interpreten, en lo que se busca que expliquen, pero sobre todo, en lo que se pretende que comprendan. Como señala Ricoeur (2010)

Un texto debe ser interpretado porque no consiste en una mera secuencia de oraciones, todas en un pie de igualdad y comprensibles por separado. Un texto es un todo, una totalidad. La relación entre el todo y las partes –como en una obra de arte o en un animal- requiere un tipo específico de juicio [...] reflexivo [...] donde el

todo aparece como una jerarquía de temas, primarios y subordinados. La reconstrucción del texto como un todo posee, en consecuencia, un carácter circular, pues la presuposición de un cierto tipo de todo está implícita en el reconocimiento de las partes. Y, recíprocamente, si interpretamos los detalles podemos interpretar el todo. No hay ninguna necesidad y no hay pruebas de lo que es o no importante, de lo que es esencial o no esencial. El juicio de importancia es una conjetura. ( pp. 184-185)

Por su parte, Mauricio Beuchot (1995) plantea que interpretar es colocar algo en su contexto. Añade además que este problema del contexto

Lleva al conflicto de las tradiciones. Siempre se interpreta, siempre se comprende desde un esquema conceptual, desde un marco de referencia desde una tradición. Hay que ver el contexto del que habla y alcanzar a ver el contexto del que escucha. Y, como son diferentes, tratar de aproximarlos, de traducir de uno a otro. (p. 19)

Esto plantea la situación de que no se puede esperar que las interpretaciones que un sujeto realiza adquieran rasgos totalmente similares a los que presentan las interpretaciones de otros sujetos cercanos o alrededor suyo. Además, sucede que cada tradición o cultura de la que se forma parte, lleva a construir nuevos conocimientos que resultan de cada nueva interpretación que se realiza. Y es que, como afirma Beuchot (1995), en la interpretación hay una relación entre lo antiguo y lo nuevo, entre tradición e innovación (p. 20) que lleva al sujeto a la aplicación de ésta a su tiempo, lo cual no siempre implica romper con la tradición.

Interpretar requiere de reconocer al otro(s) en el camino que se busca recorrer o construir. Es en cierta medida, una acción de inclusión si lo que se pretende es innovar la tradición. Pero sobre todo, se trata de llevar a cabo un proceso en el que incluidas las tradiciones participantes, puedan ponderarse aquellas acciones que permitan el logro del bien común.

Hablar de interpretar textos, requiere de reconocer también que no se da un acercamiento “en blanco” a los textos y que de una u otra forma se empieza a construir en dicha acción un prejuicio constituido en una tradición. En la búsqueda de comprender lo que el texto quiere decir, la hermenéutica propone ver esta comprensión como algo más que un recurso metodológico que lleve a descubrir un sentido determinado en lo que ahí dice (Gadamer, 2010). Es por ello que al

ampliarse la comprensión, el círculo hermenéutico que deriva de un sujeto que comprende y el objeto comprendido, busca alcanzar una verdadera universalidad.

Lo que se manifiesta en el lenguaje no es la mera fijación de un sentido pretendido, sino un intento en constante cambio o, más exactamente, una tentación reiterada de sumergirse en algo con alguien [...] Tan lejos está el lenguaje de ser una mera explicitación y una acreditación de nuestros prejuicios, que más bien los pone a prueba: los expone a la propia duda y al contraste del otro. ¿Quién no conoce la experiencia –sobre todo frente al interlocutor al que queremos convencer– de la facilidad con que uno expresa las razones que posee y, sobre todo, las razones en contra del otro? [...] La experiencia dialogal que se produce [...] no se limita a la esfera de las razones de ambas partes, cuyo intercambio y cuya coincidencia pudieran constituir el sentido de todo diálogo [...] una potencialidad de ser otro [...] que se encuentra más allá de todo entendimiento en el ámbito de lo común (Gadamer, 2010, p. 324)

Por ello resulta difícil sustraerse a la relación constante que existe entre lenguaje y texto. Tampoco se puede decir que en todos los casos se coincida con los textos o que un mismo texto lleve a todos a las mismas conclusiones. Eso es algo que también la hermenéutica aporta. Como lo señala Gadamer (2010), la interpretación es algo más que la técnica de la exposición científica de los textos – que sí suele generar conclusiones similares en un grupo- y por ello, debe entenderse que

Sólo al plantearse el concepto de interpretación aparece el concepto de texto como algo central en la estructura de la lingüística; lo que caracteriza al del texto es que sólo se presenta a la comprensión en el contexto de la interpretación y aparece a su luz como una realidad dada. Esto rige incluso en el consenso dialogal, porque las opiniones discutidas se pueden repetir para buscar la vía que posibilite una formulación vinculante común, un proceso que culmine posteriormente en una fijación protocolaria. (Gadamer, 2010, p. 328)

Esto tiene que ver con los consensos que se alcanzan a establecer en las comunidades científicas, pero que en el campo de la hermenéutica buscan aproximaciones más cercanas a la prudencia.

Otro elemento de la hermenéutica se manifiesta en la estrecha correlación que marca entre el texto y la interpretación, ya que, “ni siquiera un texto tradicional es siempre una realidad dada previamente a la interpretación” (Gadamer, 2010, p. 329). Por ello, el autor reconoce que la creación crítica del texto suele ser resultado

de la interpretación y ello conlleva un procedimiento hermenéutico, ya que el texto deja de contemplarse sólo desde la perspectiva de la gramática y de la lingüística.

La perspectiva hermenéutica –que es la perspectiva de cada lector- (para Mauricio Beuchot interviene además el texto y el autor en las diferentes intencionalidades, de ahí que nos aproximemos a la objetivo o a lo subjetivo más, a lo unívoco o a lo equívoco), dice que el texto es un mero producto intermedio, una etapa en el proceso de comprensión que, en cuanto tal, encierra sin duda cierta abstracción: el aislamiento y la fijación de dicha fase. Por ello es que la abstracción que se realiza va en la dirección inversa a la que contempla el lingüista quien no pretende llegar a la comprensión del tema expuesto en el texto, sino aclarar el funcionamiento del lenguaje al margen de lo que el texto pueda decir (Gadamer, 2010). Lo anterior implica reconocer que la hermenéutica puede llevar a una interpretación más profunda o bien, menos superficial.

Es necesario, por tanto, reconocer que para la óptica hermenéutica la comprensión de lo que dice el texto es lo único que interesa. De ahí que el funcionamiento del lenguaje sea para ella una mera condición previa. Además,

Sólo una vez descifrado el texto y una vez que dicho texto descifrado se resiste a la comprensión, indagamos su verdadero contenido y nos preguntamos si la lectura tradicional o la variante elegida era la correcta. [Es entonces cuando] decimos que alguien ha oído cuando ha podido comprender. (Gadamer, 2010, p. 330)

Ese indagar su verdadero contenido es parte de un trabajo hermenéutico que no se debe soslayar, puesto que permite un reconocimiento más claro de lo que se aborda e interpreta, para alcanzar una mayor comprensión y que llevado al terreno del aprendizaje de la investigación, se constituye en andamiaje para acercarse a un tema de interés utilizando como herramienta la lectura.

Existen otros elementos que en términos generales proporciona la hermenéutica para la interpretación de textos. El primero de ellos, tiene que ver con la ampliación del concepto de texto y que, ya sea que se trate de un texto oral o escrito, su comprensión depende de unas condiciones comunicativas que van más allá del mero contenido fijo de lo dicho (Gadamer, 2010). Aunado a esto, se

encuentran las cuestiones ideológicas que describen los subterfugios en el texto, y que en toda interpretación hermenéutica, permiten observar las implicaciones de lo que el texto quiere decir y que van de la mano de los contextos y prácticas discursivas en que los sujetos interactúan con los textos.

#### **2.4 El contexto. Usos de la lengua y prácticas discursivas de la investigación.**

Corresponde abordar en este apartado, las condiciones en que el sujeto que investiga de una u otra forma influyen o determinan su quehacer y que guardan relación con el sentido que adquiere aprender a investigar.

Van Dijk (2012) en su obra *Contexto y discurso, Un enfoque sociocognitivo*, señala que “en el campo de estudio del lenguaje y el discurso, el contexto se concibe en términos de variables sociales independientes” (p. 9); es decir, las condiciones sociales del texto y del habla. No obstante, reconoce que la inmensa mayoría de las disciplinas que se han abocado al estudio del contexto, lo utilizan en términos de “<<escenario>>, <<situación>>, <<condiciones>> o <<circunstancias>> sociales, políticos, geográficos o económicos, y casi nunca en el sentido estricto de <<contexto del texto o el habla>>” (Van Dijk, 2012, p. 11) y que encuentra correspondencia con una de las propuestas de Anna Camps (2011) para el concepto de contexto, entendido como

*Esfera de actividad humana* en que los textos son resultado y a la vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural. En este enfoque la diversidad de elementos contextuales (escritor, tarea, texto, situación, interacción) pueden considerarse variables que contribuyen a la construcción de la realidad humana a través de la palabra y no etiquetas excluyentes. (p. 24)

Para Van Dijk (2012) además, contexto es una noción que se define con relación a un texto o habla y que se constituye en el fenómeno central. No obstante, reconoce que

No todo lo que podría entenderse como <<trasfondo>> para el discurso es necesariamente parte de su <<contexto>> cuando este se define en términos más teóricos y restrictivos. El contexto se basa en el conocimiento del mundo, pero no es lo mismo que éste último [...] los contextos no son una clase de condición objetiva o de causa directa, sino que más bien son constructos (inter)subjetivos diseñados y actualizados continuamente en la interacción de los participantes miembros de grupos y comunidades (pp. 13-14)

El autor considera a los contextos como parte de las experiencias humanas, que influyen en la forma en que en cada momento vemos las situaciones o nos desenvolvemos (Van Dijk, 2012). De ahí que observe que “es una tarea fundamental para las humanidades y las ciencias sociales en general y para los estudios del discurso en particular, mostrar la manera exacta en que nuestros textos y el habla dependen de dichos contextos, así como los influyen” (p. 15) porque nos permiten entender que a pesar de las estrategias que el docente propone para buscar homogeneizar las formas en que el alumno accede a la situación de aprendizaje, los resultados de esta experiencia en cada aprendiz, están relacionadas con lo que éste ha incorporado del entorno social y familiar en que ha crecido y que lo han moldeado. Baste señalar el hecho de que a pesar de que las lecturas que se realizan en el aula buscan crearles conciencia de los problemas de equidad que existen en nuestra sociedad, esto no resulta suficiente para generar un cambio en la actitud de alumnos y alumnas, y antes bien, suelen permanecer en la reproducción de lo que el sistema y por ende su medio –contextos- les ha fomentado.

Por ello, como es posible observar en la práctica cotidiana con los textos, la comprensión se torna más completa en tanto que se atiende a los diversos contextos que lo determinan. Así también, Van Dijk observa que

La contextualización es una parte fundamental de nuestra comprensión de la conducta humana, en general, y de la literatura, otros textos y el habla, en particular. De hecho, el con-texto se llama así, porque viene con <<textos>> etimológicamente hablando. (p. 25)

Un elemento que permite identificar la manera en que los sujetos comprenden e interpretan el o los contextos y con ello los textos, guarda relación con los usos o aplicaciones de la lengua que realizan y que tienen que ver con los modelos mentales. Van Dijk señala que los modelos mentales son únicos y subjetivos, ya que representan “la manera en que cada usuario del lenguaje interpreta o construye” (p. 101) los eventos de que trata un discurso. Además, menciona que el sujeto no sólo construye su “versión personal” de los discursos, sino que al mismo tiempo forma creencias evaluativas u opiniones, que van asociadas a emociones.

Por ello considera que los modelos mentales son “las representaciones cognitivas de nuestras *experiencias*” (Van Dijk, 2012) ya que “estas son interpretaciones personales de lo que nos sucede” (p. 103)

No obstante, reconoce que a pesar de que

En la mayoría de las formas del discurso entre miembros de la misma comunidad los modelos mentales serán lo suficientemente parecidos como para garantizar una comunicación exitosa, se debe enfatizar que los modelos mentales incorporan necesariamente elementos personales que hacen que todas las producciones e interpretaciones de un discurso sean únicas –y de ahí que puedan surgir los malos entendidos- aun cuando compartan muchos elementos en términos sociales. ( p. 101)

Para el autor, esto no significa que los modelos sean totalmente subjetivos, ya que considera que tienen limitaciones objetivas como la percepción de las propiedades físicas de las cosas, situaciones o personas. Es así que para Van Dijk, la acumulación de experiencias personales se traduce en una colección de modelos mentales, la mayoría de ellos tan triviales y comunes, que con el paso del tiempo ya no se accede a ellos, en virtud de no guardar una relación significativa con otras experiencias. Cabe preguntarse cuántas de las experiencias que el alumno adquiere en el aula resultan ser de este tipo y porqué sucede así. Y es que “el conocimiento general compartido con otras personas (y los conocimientos personales que se utilizan con recurrencia) es más fácil de recuperar que la mayor parte del conocimiento <<personal>> sobre [...] nuestros propios modelos mentales”. (Van Dijk, 2012, p. 104)

Van Dijk considera que los modelos mentales de la memoria episódica y el conocimiento abstracto o general almacenado en la memoria que denomina <<social>>, están relacionados. (Van Dijk, 2012) En términos más precisos, para este autor “*los contextos son una clase especial de modelo mental de la experiencia cotidiana* [en donde] los eventos comunicativos o las interacciones discursivas son también formas de la experiencia cotidiana” (p. 116)

La característica distintiva de los modelos contextuales es que representan la comunicación o interacción verbal. *Y, de la misma manera en que los modelos más generales de la experiencia o interacción organizan el modo en que adaptamos nuestras acciones a la situación o ambiente social, los modelos contextuales organizan las formas en que nuestro discurso es estructurado y adaptado estratégicamente a toda la situación comunicativa.* (p. 116)

Puede decirse que los sujetos responden conforme a las características de los contextos que han permeado en sus situaciones de aprendizaje o en torno a la forma como se construyen para el abordaje de los textos.

Para Van Dijk los modelos contextuales<sup>9</sup> tienen las propiedades de los modelos de las experiencias diarias ya que

- Se almacenan en la memoria episódica. *De ahí la recurrencia de respuestas que suelen manifestar los alumnos ante experiencias de aprendizaje similares.*
- Son personales, únicos y subjetivos. *Por ello, resulta necesario diversificar tanto las estrategias como los recursos tomando en cuenta la facilidad o dificultad para aprender del alumno según sea su estilo de aprendizaje, así como llevar un registro tanto de aquello que fue efectivo como de lo que no funcionó, tratando de establecer las causas.*
- Se basan en el conocimiento sociocultural y otras creencias compartidas a nivel social y, a la vez, los instancian. *Suele suceder que los alumnos introyectan un sentido y un significado para cada una de las consignas que se manifiestan dentro o fuera del aula. En ocasiones esto suele generar respuestas “en automático” sin considerar la posibilidad de pensar un momento en la tarea que se solicita y en la forma más conveniente de llevarla a cabo.*
- Pueden poner en evidencia opiniones y emociones sobre el evento en curso o sus acciones y participantes. *El simple hecho de que deban plantear un problema, los lleva a suponer que, de entrada, deben emitir una opinión, que deben tomar partido, que existe un conflicto que deben resolver, y en ocasiones mostrar indiferencia ante aquello que se busca conocer simple y sencillamente porque la tarea que se propone se constituye a partir de algo obligado.*
- Representan eventos (comunicativos) específicos. *A propósito de las consignas, cuando sus experiencias se han moldeado en el error, suelen caer nuevamente en ello. Por ejemplo, si no han entendido la diferencia entre opinar y argumentar, pueden pretender ganar un debate con descalificaciones, pero sin sustento alguno, porque así lo han aprendido.*
- Si son interesantes, pueden servir de base para discursos futuros: podemos contar historias acerca de nuestras experiencias comunicativas anteriores. *En efecto, aquello que le ha resultado significativo al alumno en sus aprendizajes previos, lo retoma posteriormente.*
- Son dinámicos y se actualizan constantemente durante la interacción, al hablar o escribir, al escuchar o leer, o durante la comunicación. *Surge aquí el problema de reconocer que en la actualidad el dinamismo que se manifiesta en la actualización conlleva el riesgo de perder de vista que el hecho de que dejen de tener vigencia no significa que deban rechazarse del todo. Esto remite a una especie de diálogo reflexivo con la tradición, que*

---

<sup>9</sup> En esta citación las cursivas son autoría de la sustentante.

*puede permitir resolver los posibles escollos en la búsqueda de respuestas satisfactorias.*

- *Controlan la (inter)acción verbal en curso y la adaptan a su ambiente social. Se ha llegado a pensar que lo que se hace en el aula le permitirá al alumno enfrentar los retos que se le presenten fuera de ella. Por ello reviste especial importancia la forma en que las prácticas de comunicación que se llevan a cabo en el contexto educativo integren aquellas que forman parte de su vida cotidiana.*
- *Se forman o actualizan mediante una interpretación estratégica de los eventos actuales, así como también a través de la instanciación del conocimiento general socialmente compartido acerca de los acontecimientos. Esto permite entender que para ellos resulte “novedoso” o “actual” aquello que para el docente ya fue comprendido o superado. En ocasiones resulta que los contextos han adquirido una nueva óptica que no es apreciada en su justa dimensión por el docente y puede incluso llegar a descalificarlos.*
- *Pueden ser la base para la abstracción, generalización y descontextualización en la formación de un conocimiento más general sobre el discurso y la comunicación. Es decir, podemos aprender de nuestras experiencias comunicativas. Se necesita reconocer el hecho de que hay una separación tajante en el terreno de la enseñanza-aprendizaje de la investigación, entre aquello que ya se ha investigado –lo que existe, lo que lee, lo que analiza y de lo cual recupera información el alumno pero no con la finalidad de investigar- y la tarea que se le pide resolver cuando se le pide que investigue. Es decir, para el alumno no queda claro que todos los textos con los cuales trabaja en el aula o fuera de ella, son resultado de investigaciones previas, que por mínimas que sean, requirieron de sus autores, de una mínima revisión de datos y fuentes, de una “lectura” de la realidad sin la cual no hubiese sido posible su creación en los términos en que fue realizada.*
- *Se organizan mediante esquemas y categorías que definen varias clases de eventos comunicativos, como los géneros. No obstante, la cabal comprensión de los géneros discursivos en cuanto a su estructura, modo discursivo predominante e intención comunicativa, queda fuera de lo que el alumno obtiene, quien tan sólo alcanza a explicar sus hallazgos. (Van Dijk, 2012, pp. 116-117)*

Es en el terreno de estos modelos contextuales, donde la tarea que se proponga para el aprendizaje de la investigación puede transformar el sentido que asuma dicha labor. Un punto de partida lo constituye el primer acercamiento que tiene el alumno con los textos y que se traduce en la lectura, habilidad sin la cual resulta imposible pensar en la base para construir el andamiaje de la investigación. De

cómo entenderla y trabajar con ella en el aula y para la investigación, es el propósito del siguiente apartado.

## CAPÍTULO 3

### 3. HERRAMIENTA Y FORMA DE TRABAJO

#### 3.1 Implicaciones de la formación para la investigación. Del docente, del alumno y de los textos

Para autores como Pineda Uribe y Díaz (2007), formar en investigación implica reconocer que “no es algo que se adquiere de manera inmediata, ni es un bien exclusivo de personas privilegiadas [...] sino una capacidad inherente al ser humano, que se cultiva, que se puede desarrollar y que no está sujeta a casualidad” (p.13) y porque ello fomenta en el estudiante el desarrollo de habilidades para reflexionar sobre la manera en que se aprende y se transforma la realidad.

En ese sentido, como lo señala Fassi (2011) “una práctica de investigación puede ser pensada y realizada como un modo de intervención en la cultura mediante una manera de hacer una lectura, de producir saber en polémica con un poder académico institucionalizado” (p. 11). La lectura se constituye en “un juego complejo de interpretación y descripción de los sentidos de las prácticas de la literatura o de otras líneas de la cultura” (p. 13).

Por esta razón, la catalogan como una práctica que nunca es inocente, ya que

Se articula a un campo de fuerzas, a instituciones y a un orden del discurso, y que, en tanto discurso multiplica valores estéticos, simbólicos y poder de legitimación, o genera resistencia al producir un saber que incomoda o subvierte las reglas de la cultura (Fassi, 2011, p. 13)

Barthes por su parte, reconoce como necesario que la investigación “deje de ser ese parsimonioso trabajo que se desarrolla ya sea en la <<conciencia>> del investigador (forma dolorosa, autista, del monólogo), [...] que convierte al <<director>> de una investigación [o en el caso de lo que propugna este estudio, el docente] en su único lector. (Barthes, 2009, p. 124)

Sin embargo, es menester de esta propuesta, hacer la distinción entre formar para la investigación, respecto de formar investigadores, ya que en el caso de la primera acepción se “transforma a la persona en términos de sus potencialidades, es decir, le permite desarrollar habilidades para apropiarse del saber, así como también, le ayuda a desarrollar estructuras de pensamiento que lo habiliten para un mejor desempeño en su vida cotidiana” (Ducoing, cit. en Bolio, 2011, p. 8) y que se

reconoce como un proceso intencional carente de un tiempo definido, mientras que la formación de investigadores conlleva el desarrollo de competencias en aquellas personas que buscan la investigación como profesión. (Bolio, 2011)

Al respecto, puede mencionarse la propuesta de Moreno Bayardo (Cit. en Ducoing, 2003) quien centra su atención en los rasgos o actitudes deseables en el investigador -en este caso uno de los actores en el proceso de formación- como lo son los rasgos de conducta, habilidades y/o capacidades y sobre todo, las habilidades investigativas, trabajo que encaminó a descubrir los paralelismos de su propuesta con las particularidades del modelo del Colegio, en tanto el carácter crítico, autónomo y reflexivo que lo constituye.

Moreno Bayardo plantea dicha formación en términos de desarrollo de habilidades investigativas en el sujeto que se forma o llamado también *formando* (Ducoing, 2003, p. 73) y que aclara

Son entendidas como un conjunto de habilidades de diversa naturaleza que, en su mayoría, empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que ***no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación***<sup>10</sup>, pero que han sido detectadas por los formadores de investigadores como habilidades cuyo desarrollo en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad. (Bayardo cit. en Ducoing, 2003, pp. 75-76)(Resaltado de la sustentante)

Dichas habilidades se enlistan en la tabla que se elaboró siguiendo los planteamientos del documento, aunque más adelante se retoman para observar la diferencia que existe entre atender a estas habilidades, respecto de hacerlo para formar al alumno en el entorno de las competencias, escenario que resulta ser más completo y complejo, que en términos de lo que señala Edgar Morin, lo complejo o complejidad resulta imposible de simplificar, porque

Surge allí donde la unidad compleja produce sus emergencias [y] se pierden las distinciones y claridades en las identidades y causalidades, allí donde los desórdenes y las incertidumbres perturban los fenómenos, allí donde el sujeto-observador sorprende su propio rostro en el objeto de observación, allí donde las antinomias hacen divergir el curso del razonamiento. (Morin cit. en García, 2006, p. 19)

---

<sup>10</sup> Es importante destacar esta idea, ya que en muchas ocasiones se llega a creer que enseñar a investigar no guarda relación con la enseñanza de las prácticas de lectura o de escritura, lo cual las convierten en prácticas que dejan de tener sentido en lo que aprenden los alumnos en tanto que no se constituyen en proyectos ni de lectura, ni mucho menos de escritura y en ambos casos, resulta difícil para el docente poder percibir hasta dónde y cómo ha sido la interpretación realizada por el alumno y sobre todo, los alcances de su comprensión.

Para Morin, la complejidad enriquece un nuevo tipo de explicación y de comprensión en el pensamiento complejo, el cual “se forja y se desarrolla en el movimiento mismo donde un nuevo saber sobre la organización y una nueva organización del saber se nutren mutuamente”. (Morin cit. en García, 2006, p. 20) Lo anterior, conlleva no ceñirse sólo a la atención de las habilidades investigativas, sino también a otros elementos que más adelante se presentan y que le otorgan un sentido distinto a lo que significa formar para la investigación, considerando las propias particularidades de las materias del TLRID y las herramientas con que el alumno trabaja. La tabla siguiente muestra la clasificación de Moreno Bayardo e ilustra un primer momento en este fenómeno complejo a atender.

### PERFIL DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS

NÚCLEO	CARACTERÍSTICAS
<i>Habilidades de percepción</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad a los fenómenos</li> <li>• Intuición</li> <li>• Amplitud de percepción</li> <li>• Percepción selectiva.</li> </ul>
<i>Habilidades instrumentales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar formalmente el lenguaje</li> <li>• Leer, escribir, escuchar, hablar</li> <li>• Dominar operaciones cognitivas básicas</li> <li>• Inferencia (inducción, deducción, abducción)</li> <li>• Análisis, síntesis</li> <li>• Interpretación</li> <li>• Saber observar y saber preguntar.</li> </ul>
<i>Habilidades de pensamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar críticamente, lógicamente, reflexivamente, de manera autónoma</li> <li>• Flexibilizar el pensamiento.</li> </ul>
<i>Habilidades de construcción conceptual</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropiarse y reconstruir las ideas de otros</li> <li>• Generar ideas</li> <li>• Organizar lógicamente</li> <li>• Exponer y defender ideas</li> <li>• Cuestionar</li> <li>• Desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar síntesis conceptual creativa.</li> </ul>
<i>Habilidades de construcción metodológica.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir el método de investigación</li> <li>• Hacer pertinente el método de construcción del conocimiento</li> <li>• Construir observables</li> <li>• Diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información</li> <li>• Manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información.</li> </ul>
<i>Habilidades de construcción social del conocimiento.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en grupo</li> <li>• Socializar el proceso de construcción de conocimiento</li> <li>• Socializar el conocimiento y comunicar</li> </ul>
<i>Habilidades metacognitivas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivar que haya involucramiento personal con el objeto de conocimiento</li> <li>• Autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación de conocimiento</li> <li>• Autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento</li> <li>• Revalorar los acercamientos a un objeto de estudio</li> <li>• Autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación.</li> </ul>

(Fuente: Ducoing, 2003, p. 76)

A pesar de lo sencillo que puede resultar esta clasificación, pensar en la formación para la investigación, implica dirigir la mirada hacia el desarrollo humano integral, en la medida en que, partiendo del hecho que los textos que aborda el alumno en el bachillerato, en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, lo ponen en contacto con una multiplicidad de temas, visiones y enfoques sobre la realidad, de tal suerte que llevarlo a alcanzar la comprensión de la misma, se convierte en una tarea compleja para su atención, en tanto que no se trata de una formación doctrinaria en la que predomine un único camino de acercamiento, donde los hábitos, las habilidades lingüísticas y el entorno del aula permanezcan en

continua correspondencia, lo cual significa hacer del aprendizaje de la investigación un quehacer también integral, para de allí formar sujetos “éticos, pensantes, conscientes y consecuentes” (Pineda, Uribe & Díaz, 2007, p. 15)

Esto quiere decir también, concebir a la investigación como “el proceso reflexivo, sistemático<sup>11</sup>, crítico y creativo desde el cual se examina la producción, la transmisión y la utilización del conocimiento”. (Pineda, Uribe & Díaz, 2007, p. 15)

Esta investigación coincide con la propuesta que proponen autores como Pineda, Uribe y Díaz (2007), en el sentido de que profesores, estudiantes y personas involucradas en el quehacer educativo, “realicen una lectura de la realidad, a fin de identificar, analizar y reflexionar sobre los problemas que están en su ámbito social, cultural, familiar y personal [o que corresponden a su campo de estudios, en este caso del lenguaje, la literatura y la comunicación]; comprenderlos o explicarlos [así como] comprometerse y desarrollar respuestas y soluciones, para superar lo aparente y aceptado como obvio” (p. 16).

Por ello también se coincide con la idea de que “la formación requiere, por parte de los formadores, un estilo de intervención muy diferente al de la intervención de enseñante tradicional. Es decir, trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos, ya sea por medio de tutoría individual o en grupos de trabajo” (Ferry, cit. en Ducoing, 2003, p. 54) y cuyos planteamientos se pueden enriquecer con la propuesta de autores como Lawrence Stenhouse (2010), quien parte de reconocer que “la mejora de la enseñanza por medio de la investigación y desarrollo del *currículum* se produce gracias a la mejora del arte del profesor, no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje pretendidos de antemano [por lo que] el profesor se convierte en un *investigador en el aula* de su propia experiencia de enseñanza” (Stenhouse, 2010, pp.16-17), lo cual supone un proceso de deliberación constante que requiere de la formulación de alternativas de acción que se comprobarán en situaciones reales.

Esto significa que tampoco se trata de dejar en el libre albedrío las decisiones del alumno, sino de construir –profesor y alumnos- un escenario donde se

---

<sup>11</sup> Ello implica reconocer todas las posibilidades de intervención ante los textos que se leen, lo cual no significa agotar en cada una de ellos todas las propuestas, sino reconocer las que sean pertinentes para su aplicación, de acuerdo al texto que se aborde, a su contenido y a su propósito.

manifieste la correspondencia y concordancia de las acciones de tal suerte que la guía y orientación del docente no se pierda, como también, ir construyendo el andamiaje de la formación, a partir de las respuestas que se vayan observando en los alumnos, modelo que se denomina de investigación-acción (Stenhouse, 2007), donde se reconoce al docente como un orientador del estudiante en el proceso de aprendizaje y guía que no impone pero que manifiesta la autoridad suficiente, resultado de su experiencia y que genera un ambiente de confianza a partir del establecimiento de relaciones basadas en la comprensión, respeto mutuo y la aceptación. (Pineda, Uribe & Díaz, 2007)

Otro caso es el de Delia Lerner (2012), investigadora en didáctica de la lectura y la escritura, actividades a las que reconoce como prácticas indisociables y que “ofrecen resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial [...] aparecen como quehaceres aprendidos por participación en las actividades de otros lectores y escritores e implican conocimientos implícitos y privados” (p. 28), quien apunta a señalar que “para concretar el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (Lerner, 2012, pp.25-26), lo cual significa reconocer que lo que se hace en el aula tanto para el caso de la lectura como de la escritura, se encuentra muchas veces deslindado de lo que ocurre fuera del contexto escolar y por ello pierde sentido y razón de ser en la formación del alumno.

Para Lerner, es necesario que la escuela se constituya en

Una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos. (Lerner, 2012, p. 26)

Su propuesta guarda correspondencia con la idea de Roland Barthes (2009) de hacer de la lectura una práctica permeada o instaurada a partir del deseo, y de esa forma, evitar el rechazo en la lectura, que como bien señala, ya sea que éste resulte de “todos los constreñimientos, sociales o interiorizados gracias a mil intermediarios,

que convierten la lectura en un *deber*, en el que el mismo acto de leer está determinado por una ley: [...] si se puede llamar así, el acto de *haber leído* [...] ¿De dónde procede esa ley? De diversas autoridades, cada una de las cuales está basada en valores, ideologías” (Barthes, 2009, p. 49) las cuales llegan a convertirse en elementos determinantes en la formación del sujeto pero que han cambiado, en la medida en que

El derrumbamiento de los valores humanistas ha puesto fin a tales deberes de lectura: han sido sustituidos por deberes particulares, ligados al <<papel>> que el individuo se reconozca en la sociedad actual; la ley de la lectura ya no proviene de toda una eternidad de cultura, sino de una autoridad, rara, o al menos enigmática, que se sitúa en la frontera entre la Historia y la Moda [es decir] hay leyes de grupo, microleyes, de las que debemos tener el derecho de liberarnos. Es más: la libertad de lectura [...] es también la libertad de no leer. ( p. 50)

Esta circunstancia permite reconocer por qué los alumnos terminan por ser sujetos *instruidos* y no sujetos *formados* o que *se forman* a partir de lo que sucede en el aula. Y si se habla del trabajo de investigación, también debe insertarse en el deseo. De otra forma, “el trabajo es moroso, funcional, alienado, movido tan sólo por la pura necesidad de aprobar un examen, de obtener un diploma” ( p. 122).

Barthes (2009) reconoce que para que se insinúe el deseo en el trabajo que se realiza, este trabajo lo debe *exigir* una “asamblea viviente de lectores en la que se deja oír el deseo del Otro” (p. 122) y no precisamente una comunidad que desee asegurarse de la realización de dicha labor. De ahí el hecho de señalar una tarea que no guarda correspondencia con la realidad y que por ello pierde su finalidad formativa.

Es importante advertir, como señala Lerner (2012), que la escuela no puede limitarse a reproducir las prácticas tal como son fuera de ella. “La tarea educativa supone [...] el esfuerzo por formar sujetos capaces de analizar críticamente la realidad; por lo tanto, además de promover una intensa participación en las prácticas de lectura y escritura, la escuela favorecerá un distanciamiento que permita conceptualizarlas y analizarlas críticamente. (p. 103)

Y, en correspondencia con el planteamiento que hace Barthes, Lerner expresa que la escuela enfrenta una paradoja entre lo obligatorio y lo electivo, ya que ésta asume la responsabilidad social de enseñar a leer y escribir –lo cual las torna en

actividades obligatorias- y las convierte en prácticas muy diferentes de lo que son fuera de la escuela, “actividades fuertemente cargadas de sentido para los lectores o escritores, insertas en proyectos valiosos y orientadas a cumplir propósitos con los cuales ellos están comprometidos” (Lerner, 2012, p. 105).

Como afirma, “la inserción de la lectura y la escritura en proyectos proporciona un principio de solución porque, en la medida en que los alumnos se impliquen en esos proyectos, lo obligatorio resultará al mismo tiempo voluntariamente elegido por ellos” (Lerner, 2012, p.106), idea que guarda relación con el principio de formación al que aluden Hegel (2010) y Gadamer (2012), en tanto que es en el sujeto de donde emerge la necesidad de formarse, porque surge la conciencia de algo que le es necesario.

Aunado a estos planteamientos, se considera la relevancia del trabajo realizado por distintos autores algunos de los cuales ya se han mencionado línea arriba y que se enfoca en torno al quehacer de la formación, reflejando una coincidencia plena con el modelo del Colegio en tanto que, como podrá observarse, los planteamientos guardan correspondencia con el aprender a aprender. En dicho trabajo, coordinado por Ducoing (2003), se hace mención al hecho de que persiste un debate en torno a la posibilidad de que alguien pueda ser formado por otro y que al hablar de formador y formado, surja la falsa idea de un sujeto activo y uno pasivo en dicho proceso de formación. De ahí que se destaque la importancia de la participación del propio sujeto al decir que “por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación [en cuyo caso puede remitir al papel orientador del docente]. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros” (Ferry cit. en Ducoing, 2003, p. 52). En ese sentido para estos autores, los procesos de formación se desarrollan a partir de interacciones que no sólo se dan en la escuela, “sino en la vida toda como fuentes de experiencias de aprendizaje” (Ducoing, 2003, p. 52).

Formar en la investigación requiere además, como lo plantea Sánchez Puentes, del entendimiento de

*Una nueva didáctica de la investigación social y humanista* construida sobre la base de: una clara distinción entre el oficio del investigador y el del profesor; la certeza de que

no hay una manera única para enseñar a investigar; y el papel fundamental de la relación de tutoría en la enseñanza de la investigación.<sup>12</sup> (Sánchez Puentes en Ducoing, 2003, p. 71)

Y respecto del texto, Barthes (2009) comenta que

La reflexión sobre la investigación conduce al Texto [y que] cuando decimos *el Texto*, no es para divinizarlo, para hacer de él la deidad de una nueva mística, sino para denotar una masa, un campo, que obliga a una expresión partitiva, no enumerativa: todo lo que puede decirse de una obra es que en ella se encuentra *Texto*. ( p. 126)

Para este autor, el Texto describe (de-escrbe) la práctica de la escritura. No es un concepto y es, “ante todo (o después de todo) esa larga operación a través de la cual un autor (un enunciador) descubre (o hace que el lector descubra) la *irreparabilidad* de su palabra y llega a sustituir el *yo hablo* por el *ello habla*” (Barthes, 2009, pp. 127-128), situación que puede reconocerse como ese paso fundamental de la lectura para la investigación, aunque pudiera de inicio no haberse planteado dicho propósito, pero que llega a suceder. Puede decirse que la investigación no la permea el método, sino la forma en que se lleva a cabo la práctica lectora, el sujeto que la realiza y la forma como éste es llevado a dicha práctica a través o con el auxilio de un mediador o incluso con el tiempo, de forma autónoma.

### **3.2 De la lectura y las lecturas.**

De acuerdo con estudios y planteamientos realizados por distintos autores (Ramírez, 2009; Certeau, 2010; Jitrik, 2008; Chartier, 1994; Cassany, 2013 y Lerner, 2012) la lectura va más allá del simple desciframiento del texto.

Para Ramírez (2009), desde los hallazgos de una investigación bibliotecológica, la lectura se convierte desde los años de la posguerra en objeto de estudio en tanto que venían manifestándose especulaciones sobre el fin de la cultura impresa, lo cual la colocaba en el marco de un cambio epistemológico de las ciencias sociales y las humanidades, que mostraron un mayor interés por las actividades cotidianas, los objetos y prácticas del hombre común. Y es que “la

---

<sup>12</sup> Como puede observarse, este planteamiento remite a Gadamer al hablar no de uno sino de varios métodos y a Stenhouse, al considerar el papel del docente dentro de un trabajo centrado en el modelo de investigación-acción que remite a la supervisión o tutoría que aquí se menciona.

lectura es considerada la vía regia al acceso de la información y con ello al progreso” (Ramírez, 2009, pp. 164). Por ello plantea que *leer* y *lectura* son conceptos complejos e intrincados ya que

Existe una lógica particular de la lectura que por su naturaleza asociativa produce sentido y significados diversos, además de que constituye un campo plural de prácticas dispersas y de efectos subjetivos y sociales que dificultan la formulación de leyes universales para el análisis cultural de la lectura y más aún de una ciencia al respecto. No es posible anclar la lectura de manera definitiva en un objeto, ni en niveles de interpretación, ni en significados, debido al infinito número de sus posibilidades. (p. 184)

Esta autora reconoce que leer es una acción compleja que se descentra del circuito de la comunicación y de la interacción entre emisor, receptor y mensaje, debido a que “la lectura posee, en el espacio social, una multiplicidad de formas derivadas de diversos factores articulados en una red de procesos que dificultan saber lo que es leer o permiten saberlo sólo de un modo parcial, pues los resultados de sus alcances se desconocen” (Ramírez, 2009, p. 184)

Para Certeau (2010) la lectura –por cierto, de la imagen o del texto- es una práctica cultural, que puede servir como instrumento de control y herramienta de estratificación social, en virtud de que “la construcción del texto social por parte de los intelectuales, parece corresponder todavía su <<recepción>> por parte de fieles que deberían contentarse con reproducir los modelos elaborados por los manipuladores de lenguaje” (p.181).

Por su parte Lerner observa que “leer es una actividad orientada por propósitos –de buscar una información necesaria para resolver un problema práctico hasta internarse en el mundo creado por un escritor-, pero éstos suelen quedar relegados en el ámbito escolar, donde se lee sólo para aprender a leer y se escribe sólo para aprender a escribir” (Lerner, 2012, p. 50) y que por esta razón, pierda sentido pretender enseñar a investigar a partir o desde que se enseña a leer desde un espectro más amplio de objetivos o proyectos fincados en el quehacer de la lectura.

Tal es la cuestión relacionada con los quehaceres del lector y del escritor que menciona Lerner y que cataloga como *contenidos* y no actividades “porque son

aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y la escritura”. (Lerner, 2012, p. 98)

En ese sentido, los contenidos procedimentales no coinciden con estos quehaceres, ya que para Lerner, los primeros “se definen por contraposición de los contenidos <<conceptuales>> y <<actitudinales>> -en el marco de una clasificación muy difundida en la actualidad-, pensar en <<quehaceres>> como instancias constituyentes de las prácticas de lectura y escritura supone contemplar estas tres dimensiones pero sin compartimentarlas [ya que] en un mismo quehacer pueden confluír lo actitudinal, lo procedimental y lo conceptual”. (Lerner, 2012, pp. 98-99) y que si se analiza con detenimiento, corresponde con el aprender a aprender.

Buscando establecer una noción que guarde puntos en común con lo que sucede en la práctica y que dé sentido a lo que esta actividad pueda aportar a la enseñanza de la investigación, se precisan algunas cuestiones de orden conceptual que ofrecen autores reconocidos en el estudio de la lectura y es de ellos de quienes se hace la ponderación para fines de este estudio, pero sobre todo para dar claridad a muchos sobreentendidos de la práctica lectora que no han abonado mucho a la didáctica de la investigación en el área.

En el caso de Cassany (2013), su visión de la lectura la identifica con una postura moderna y científica, ya que considera que “*leer es comprender*” (p. 21) y para lograrlo, se requiere del desarrollo de destrezas mentales o *procesos cognitivos* que implican:

Anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado [...] Llamamos *alfabetización funcional* a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos *analfabeto funcional* a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta.<sup>13</sup> (Cassany, 2013, p. 21)

---

<sup>13</sup> Estos procesos cognitivos están presentes en lo que Delia Lerner reconoce como los quehaceres privados del lector. (Lerner, 2012, 97)

Esto último es lo que llega a pasar en nuestras aulas y por ello en este estudio se plantea la necesidad de ir más allá de lo que en la práctica constituye una lectura superficial de parte del alumno, quien no da muestras de lo que lee detrás de las líneas. Como señala Cassany citando a otros autores, la comprensión de un texto reviste tres planos:

*Las líneas, entre líneas y detrás de las líneas*<sup>14</sup>. Comprender *las líneas* de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con *entre líneas*, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. (Cassany, 2013, p. 52)<sup>15</sup>

Resulta difícil sostener la idea de que en las condiciones actuales, los alumnos alcancen a realizar una comprensión de tercer plano de forma cabal, ya que, coincidiendo con Cassany, el conocimiento que aportan las destrezas cognitivas en torno a la comprensión, guarda relación con “descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura” (Cassany, 2013, p. 22) ya que explica el funcionamiento de la mente para comprender, de cómo se formulan hipótesis o se hacen inferencias, pero es poca la información que proporcionan del componente sociocultural, es decir “de las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto” ( p. 23). La lectura de cada tipo de texto reviste prácticas muy particulares, como puede observarse en el caso del chateo o de internet, respecto de una obra clásica, como menciona Cassany.

Además, como bien señala, tanto la lectura como la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Cassany, 2013, p. 23)

---

<sup>14</sup> En el terreno metodológico de la hermenéutica, como herramienta de interpretación a la que caracteriza la sutileza, estos niveles que marca Cassany, se corresponden con la *subtilitas implicandi* o significado textual, la *subtilitas explicandi* o significado intertextual y *subtilitas applicandi* o del significado contextual. (Beuchot, 2005)

<sup>15</sup> Esta denominación guarda relación con los niveles que plantea Jitrik a los que denomina literal, indicial y crítico. En el caso del primero, se trata de la lectura espontánea e inmediata; la segunda, es la lectura de señales, de registros, de observaciones, de reacciones que son como indicios de una organización superior con un carácter preconsciente y donde se percibe la existencia de niveles más profundos que ya anuncian su presencia pero que no se asume todavía. En el caso de la lectura crítica, la considera como culminatoria y es la que organiza los indicios de forma tal que recupera lo que ignora la lectura literal y lo que promete la indicial. (Jitrik, N., 2011)

y han variado a lo largo de la historia, de los lugares y de las actividades humanas. A esto añade que los soportes en que se manifiesta lo escrito, el papel de los discursos, el trabajo de autores y lectores, así como la forma de elaborar el significado. Por ello considera que

No existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. (Cassany, 2013, pp. 23-24)

Esta diversidad de situaciones y de factores que giran en torno a la lectura explica por qué es necesario llevar al alumno a un terreno que le permita constituirse como lector crítico, lo cual conlleva distinguir de los discursos que se constituyen o expresan en los textos, la variedad autoral o contextual a la que puede remitirse cada lector. Así también, en dicho tipo de lectura, descubrir aquello con lo cual puede identificar sus propias respuestas o construir sus discursos con un sentido que responda a lo que en realidad pretende decir, teniendo presente tanto lo que dicen los otros respecto de lo que él dice luego de sus lecturas.

A propósito de la lectura crítica, resulta necesario ubicarla en ese *leer detrás de las líneas* y que para Cassany implica formularse preguntas tales como ¿qué pretende el autor con lo que dice?, ¿por qué lo escribió?, ¿cuándo y dónde?, ¿con qué discursos se relaciona?, como también preguntarse ¿me gusta o no?, ¿estoy de acuerdo o no?, ¿por qué?, ¿qué me sugiere?; preguntas que pueden formar parte de un aprendizaje situado, donde el conocimiento es entendido como “*parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza*”, (Díaz Barriga, 2003, p. 2) asunto que más adelante se retoma.

En cuanto al planteamiento sobre la lectura crítica, no es suficiente para entender cómo se constituye un lector crítico o de por qué en muchas ocasiones no se alcanza dicho propósito. Una posible respuesta es que, como lo plantea Cassany, se requiere hacer una distinción entre lo que se denomina *lectura crítica*, respecto de la *literacidad crítica*. En la primera, se hace referencia a un grado de comprensión superior que engloba una enorme gama de capacidades como puede

ser la distinción entre hechos y opiniones, hacer inferencias, detectar el prejuicio o el sesgo o descubrir la intención del autor, o fomentar la interpretación personal, por poner algunos casos, pero sea cual fuere éste, “subyace la presuposición de que el conocimiento es natural y neutro” (Cassany, 2013, p. 81) y que se obtiene por medio de la experiencia sensorial directa, así como también por medio del conocimiento lógico, y donde el discurso “es sólo un envoltorio transparente e inocuo”.( p. 81)

Esto lleva a creer que lo que se hace con la lectura es suficiente para pensar que se ha trabajado en un nivel crítico. De hecho, Lerner observa que

Los alumnos deben comprender “literalmente” el texto antes de hacer una interpretación propia de él y mucho antes de hacer una lectura crítica. Tanto la lengua escrita como la práctica de la lectura y la escritura se vuelven fragmentarias, son desmenuzadas de tal modo que pierden identidad.

Fragmentar así los objetos a enseñar permite alimentar dos ilusiones muy arraigadas en la tradición escolar: eludir la complejidad de los objetos de conocimiento reduciéndolos a sus elementos más simples y ejercer un control estricto sobre el aprendizaje.<sup>16</sup> (Lerner, 2012, p. 52)

Al referirse a la prácticas de comprensión, tal y como lo plantea Cassany, debe recurrirse al término de *literacidad*, del inglés *literacy* y que abarca todo lo relativo al uso del alfabeto, desde la correspondencia entre letra y sonido hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura, pero también en otro tipo de discursos que se constituyen con otras características. Esto quiere decir que la literacidad “no incluye sólo lo escrito. Y plantea que hoy accedemos a muchos discursos a través de la oralidad, que se han planificado previamente con la escritura [y que se reciben a través de los medios electrónicos o de la red]. También integramos la escritura con el habla y la imagen en otros discursos. [...] Todo cabe en la literacidad”<sup>17</sup> (Cassany, 2013, p. 40). Para este autor resulta importante tomar en cuenta que al leer y escribir

---

<sup>16</sup> Lo cual implica de parte del docente el compromiso de desentrañar, en un trabajo de colaboración y de guía, la complejidad de la lectura, para hacerla apropiable al alumno y de esa forma romper con el control del aprendizaje.

<sup>17</sup> Cassany aclara que, desde la teoría contemporánea de la literacidad, “el discurso no posee conocimiento en sí, sino que éste emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector. El conocimiento es siempre cultural e ideológico, local; no existen realidades absolutas u objetivas que

No sólo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto; también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos para construir unas concepciones concretas sobre la realidad. Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social: cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo dentro de un colectivo. (Cassany, 2006, pp. 39-40)

Esto obedece al hecho de que, como considera Jitrik (2011), “la lectura es un ‘objeto’ de conocimiento que, al mismo tiempo, procura conocimiento” (p. 27), donde el conocimiento es un saber específico que procura cada texto y que según plantea este autor, constituye su unidad cognoscente y que abarca más regiones o aspectos en torno a lo concerniente al texto.

Como plantea Cassany (2006), la literacidad incluye:

-Un código escrito, aunque también están presentes los que se integran con el habla y la imagen, donde se hacen presentes las reglas lingüísticas que rigen para la escritura, para el habla y para la imagen, así como las convenciones que se establecen para los respectivos textos.

-Los géneros discursivos, que consideran tanto la función que desempeña el texto en una comunidad, como su contenido y forma.

-Los roles de autor y lector (o receptor), donde se manifiestan las funciones que desempeñan los interlocutores.

-Las formas de pensamiento, referidas a los procedimientos de observación de la realidad y que reflejan en el discurso, métodos y sistemas conceptuales particulares.

-La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, que guarda relación con los rasgos y atributos que los individuos o los grupos consiguen a través del discurso, a través de su producción y recepción.

---

puedan servir de referencia. Tampoco es completo tomar los propósitos del autor como fuente básica del significado; el autor es sólo un elemento más junto con el contexto, la comunidad o el acto de lectura” (Cassany, 2013, 81-82)

-Por último, los valores y representaciones culturales, que se elaboran y diseminan a través del discurso y que se constituyen en atributos de cualquier elemento de la realidad.

De forma complementaria, es el planteamiento que aporta la UNESCO al decir que la literacidad es la capacidad para entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos que se asocian con diversos contextos. Involucra un proceso continuo de aprendizaje que permite a los individuos alcanzar sus metas, así como desarrollar su conocimiento y potencial para participar de forma plena en la sociedad. Para este organismo la literacidad es más que leer y escribir, es acerca de cómo nos comunicamos en sociedad, se refiere a las prácticas sociales, al conocimiento, al lenguaje y a la cultura (UNESCO, 2003).

Como objeto de conocimiento, la lectura se enlaza a la tarea de investigar sin que ello signifique, como ya se ha afirmado, ceñirse a un método, porque

El quehacer de la lectura supone indudablemente una actitud de confianza en uno mismo como lector [...] la movilización de estrategias tales como leer en primer término el texto completo para construir una idea global de su sentido, hacer una segunda lectura más detenida, saltar lo que no se entiende y regresar a ello con los elementos recogidos en la nueva lectura, hacer hipótesis en función del contexto sobre el significado de las palabras desconocidas en lugar de buscarlas sistemáticamente en el diccionario o de quedarse fijado en ellas, recurrir a otros textos que puedan aportar elementos para la comprensión del que se está leyendo [...] lo cual implica [...] movilizar los conocimientos que ya se tienen –y que resultan pertinentes para profundizar la comprensión- acerca del tema tratado en el texto, del autor y sus probables intenciones, del género [de tal suerte que] en un mismo quehacer, pueden confluír lo actitudinal, lo procedimental y lo conceptual (Lerner, 2012, p. 99)

Lo anterior no significa olvidar que ahora nos enfrentamos a una sociedad de la información donde cabe la posibilidad de pensar en una lectura que pudiera ser desplazada, ya que ésta se constituye en instrumento fundamental de comunicación, pensamiento y aprendizaje para atribuir sentido a las experiencias propias y ajenas. (Coll, 2005).

Pero también, cabe reconocer que en este quehacer puede manifestarse una aproximación y apropiación en el lector de aquello que le resulta no sólo significativo

sino también útil para el horizonte de expectativas que se ha formado de la lectura. Es a partir de esta recurrencia de intereses y utilidades que le otorga el lector a la lectura, que resaltan en el texto aquellas ideas que pueden llevarlo a identificar las distintas marcas que presenta la intertextualidad y que de una u otra forma, le proveerán de elementos para la interpretación con fines de comprensión cabal de los usos del lenguaje en los textos leídos y de lo que aportan a su formación.

Coincidiendo con Cassany (2013), no basta con adquirir destrezas cognitivas para detectar cuáles son las intenciones del autor, o el contenido que aporta un texto o si éste es correcto o no.

Desde una perspectiva contemporánea, leer no es sólo un proceso de transmisión de datos sino también una práctica que reproduce la organización del poder [...] El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad [...] Por esta razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas (p. 83).

Por esa razón, cuando se habla de literacidad, no se alude tan sólo a un conjunto de competencias y prácticas relacionadas con la lectura y la escritura. Se trata de un continuum de elementos que se van presentando en distintos niveles, donde encontramos procesos de lectoescritura que involucran las herramientas más básicas, hasta las prácticas más elevadas que pueden formar parte del pensamiento científico o de la literatura. Además, como señala Martos (2010), no se trata de hablar de literacidad o de alfabetismo en singular, porque existen múltiples y variadas literacidades que conducen a cambios más profundos, en virtud de que las competencias que antes proporcionaba la alfabetización tradicional, se ven transformadas por los nuevos lenguajes que el estudiante debe dominar y por los usos o requerimientos sociales que ahora se presentan tanto para la lectura como para la escritura.

De esta manera, el principal reto de la lectura en el terreno de la investigación, radica en la experiencia que puede tener el lector y en los conocimientos sobre la forma en que se puede obtener y seleccionar la información para el asunto que busca atender, comprender e interpretar. Existen múltiples propuestas para llevar a cabo los distintos tipos de lectura que aquí se han planteado y que permiten

fomentar la comprensión de la lectura crítica y de lo que implica ser lector crítico, cuestión que puede ser observada en el siguiente inciso, como parte de los quehaceres a que puede llevar la lectura.

### **3.3 Los quehaceres de la lectura como base de la investigación. Lo que se hace, lo que se puede hacer, lo que es necesario alcanzar.**

En este apartado, se pretende conjuntar una gama de acciones que hasta el momento han sido posibles de reconocer como parte de las prácticas de la lectura. Algunas de estas han sido consideradas como parte de las propuestas que se hicieron, luego de la revisión de los programas de estudio de TLRIID I a IV, versión 2003.

Sin embargo, al tratar de integrarlas para establecer las diferencias entre lo que se hace, lo que se puede hacer y lo que es necesario alcanzar para que la lectura sirva a los propósitos de una investigación, no se encontraron correspondencias que facilitaran la tarea de agrupar las acciones que se llevan a cabo con cada tipo de lectura y por ende, se complicaría la idea de lo que se intenta resolver.

Para empezar, la propuesta de los programas hace alusión a la lectura intensiva y a la lectura extensiva. En efecto, Cassany toma en cuenta ambos tipos de lectura en su obra *Enseñar lengua* y que fueron formuladas en 1994. En una revisión general, también sucede lo mismo en el Centro Virtual Cervantes donde, al referirse a los tipos de lectura en la enseñanza de lenguas, mencionan estos dos. En ambos casos, catalogan a la primera de ellas como una lectura que se realiza con textos cortos y que se trabaja en el aula, donde se enfatiza en el entrenamiento de las microhabilidades así como en diversos tipos de comprensión, como puede ser de la idea central o de reflexión gramatical, por poner algunos casos. Respecto de la segunda, lectura extensiva, señalan que se trabaja con textos largos, se trata de una lectura más “natural” y que se lleva a cabo fuera del aula, por lo que se busca fomentar hábitos y placeres hacia la lectura, buscando la comprensión global.

Para sortear el problema se optó por recuperar el planteamiento de los tres niveles de lectura ya mencionados previamente porque además, permiten ubicar, de las propuestas que se hacen para trabajar la lectura, aquellas que estarían más

encaminadas a formar parte de una lectura para la investigación y sobre todo con la idea de formar lectores críticos.

Esto quiere decir, considerar que la lectura de las distintas intertextualidades conlleva la circunstancia de lograr una lectura literal, indicial o crítica (o de literacidad crítica a que alude Cassany), pero que en la idea de formar a un sujeto reflexivo y crítico por lo que el lenguaje le aporta, la hermenéutica analógica estaría presente como herramienta que favorecería dicho trabajo y un sentido más claro de la lectura para la investigación.

De acuerdo con lo anterior, lo primero que es necesario considerar para entender la importancia que reviste el tipo de lectura a realizar para enfocar su práctica o quehacer como parte de una labor de investigación, es decir, a lo que podría aspirarse, es encontrar los paralelismos que existen entre lo que implica leer para investigar y las características de un lector crítico, como también las que constituyen a un lector competente, para de esa forma observar las correspondencias o coincidencias.

La [tabla 1](#) ilustra las correspondencias existentes entre las actividades que deben cumplirse mediante una lectura eficiente para la investigación, las características que hacen a un lector crítico y aquellas acciones que le permiten constituirse como lector competente. Dichas correspondencias permiten perfilar una gama amplia de posibilidades de planeación y puesta en práctica de estrategias donde están presentes proyectos de lectura enlazados a otros de escritura y cuya finalidad permita al alumno observar de entrada, los distintos discursos, usos, contenidos y estructuras que el lenguaje les puede proveer a través de los textos.

La tarea de formación de un lector competente y crítico permite, como plantea Mauricio Beuchot,(2005), que el alumno descubra mediante la lectura para la investigación, no sólo el contenido que posee el texto, sino también la intención o intencionalidad que le reviste de un significado, pero sobre todo la posibilidad de elección informativa en el trabajo interpretativo. El autor habla de cuatro tipos de intencionalidad: la *consciente o explícita*, que pueden captar tanto el autor como el lector; la *consciente y tácita*, que sólo es captada por el autor y a la que difícilmente accede el lector; la *inconsciente y explícita*, que se le escapa al autor, pero que le

es posible descubrirla al lector, mediante algunos instrumentos sutiles que requieren de algún conocimiento en otra disciplina. Estos instrumentos pueden ser parte de la estrategia que proponga el profesor, para facilitarle al alumno el análisis. Por ejemplo, una lectura orientada a través de preguntas formuladas desde los estudios de género o incluso, si quiere verse en forma más simple, desde la perspectiva que puede tener un adolescente respecto de otros grupos de edad. Una última clase de intencionalidad, es la *inconsciente y tácita*, que se oculta y que puede permanecer escondida, tanto para el lector como para el autor.

TABLA 1

**CORRESPONDENCIAS ENTRE LA LECTURA EFICIENTE, EL LECTOR CRÍTICO Y EL LECTOR COMPETENTE**

LECTURA EFICIENTE PARA LA INVESTIGACIÓN	LECTOR CRÍTICO	LECTOR COMPETENTE
<p><b>Permite:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar y conocer nuevos aportes sobre un tema determinado.</li> <li>• Comparar y discernir los discursos de intelectuales respecto del tema relacionado con el objeto de estudio.</li> <li>• Distinguir diferentes tipos de textos (teóricos, históricos, filosóficos) y diferentes formas del discurso (expositivas y no expositivas)</li> <li>• Reconocer la lógica estructural y de contenido de un texto.</li> <li>• Fundamentar o cuestionar afirmaciones, interrogantes o negaciones.</li> <li>• Identificar la información incluida en fórmulas, gráficas, diagramas, cuadros sinópticos, etcétera.</li> <li>• Reconocer malos entendidos en los campos científico, técnico y humanístico, y evitar efectos adversos en la ejecución de innovaciones.</li> <li>• Identificar y separar las ideas principales de las secundarias, de acuerdo con distintos principios</li> </ul>	<p><b>Entre otras cuestiones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce los intereses que mueven al autor a construir su discurso, con el contenido, la forma y el tono que le ha dado. Relaciona su postura con la del resto de agentes sociales.</li> <li>• Identifica la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice. Detecta la ironía y el sarcasmo, los dobles sentidos, la ambigüedad premeditada, la parodia o el escarnio.</li> <li>• Reconoce el género discursivo utilizado: la función que realiza en su disciplina, la estructura y el estilo, la fraseología y las secuencias discursivas habituales, las formas de cortesía tradicionales, etc.</li> <li>• Recupera las connotaciones que concurren en las expresiones del discurso. Las palabras se asocian con el imaginario y la cultura propia de cada comunidad. El lector toma conciencia de estos conocimientos sugeridos y los confronta con otras perspectivas.</li> </ul>	<p><b>Tiene conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser un lector asiduo.</li> <li>• Tener como objetivo e interés realizar una investigación.</li> <li>• Apoyarse en un proyecto de investigación, una guía de trabajo o un cuestionario.</li> <li>• Saber recuperar la información mediante los diferentes tipos de notas, ya que Es indudable que cualquier trabajo académico requiere de la integración y producción personales, a través de síntesis, comentarios y resúmenes de los textos que nos proporcionan las fuentes de información, para que nuestro documento contenga alguna porción de originalidad (López, 1998, 27)</li> <li>• Identificar el discurso ajeno del propio, distinguiendo llamadas, notas, referencias abreviadas y bibliografía, es decir, todo lo concerniente a las partes integrantes del aparato crítico.</li> <li>• Reconocer que existen diferentes tipos de textos y que no todos se leen igual ni se utilizan de la misma manera.</li> </ul>

<p>científicos, técnicos o humanísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la información relevante y adecuada que apoye la investigación.</li> <li>• Identificar la información de acuerdo con épocas, corrientes o enfoques, entre otros aspectos.</li> <li>• Distinguir las posturas teórico-metodológicas ajenas a la propia.</li> <li>• Captar la intención del autor o los autores.</li> <li>• Distinguir opinión, análisis, crítica e interpretación, entre otras formas de razonamiento.</li> </ul> <p>Con esto se espera que el lector-investigador lea e interprete la dimensión polémica de los discursos, establezca relaciones entre el texto y el autor, entre el texto y otros textos y entre el texto y sus conocimientos previos. Todo lo anterior requiere que no complemente información entre fuentes cuando ésta debería ser confrontada y que no obvие el conflicto entre fuentes diversas sobre un tema, sino que justamente tome ese dato como eje organizador de su lectura. (Velásquez, cit. en Fernández Y Ramírez, 2011,24)</p> <p>(Fernández Y Ramírez, 2011, 24)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue la diversidad de voces convocadas o silenciadas. Cada discurso aprovecha sus precedentes y todas las palabras son prestadas. El lector identifica las expresiones reutilizadas, repetidas, recicladas o replicadas: citas directas, indirectas, parodias, etc. Valora el efecto que causan y los matices que aporta el autor en el nuevo discurso.</li> <li>• Evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos. Detecta incoherencias, imprecisiones, errores o contradicciones.</li> </ul> <p><b>Además, adivina u obtiene datos de</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El lugar, el momento y las circunstancias de producción del discurso (la comunidad y la cultura de la que procede, la disciplina conceptual que trata);</li> <li>• Los discursos previos al actual (tema, orientación, contexto) o las causas y las circunstancias que pueden estar en el origen de la construcción del discurso en cuestión;</li> <li>• El perfil del lector al que se dirige el discurso (referencias a la audiencia, conocimiento presupuesto, imagen que se proyecta del lector), o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar ambientes, posturas, problemas biológicos, entre otros aspectos que impiden realizar lecturas de calidad.</li> <li>• Conocer que el manejo de la información también depende de los tipos de texto y de discurso (Como pretender parafrasear definiciones aceptadas por autoridad intelectual)</li> <li>• Estar muy atento a los neologismos y tecnicismos del área de estudio, de ahí que en una mesa de trabajo no deben faltar diccionarios de la lengua y los especializados del campo de estudio.</li> <li>• Manejar estrategias sobre la lectura de textos expositivos y no expositivos, considerando que hay tres categorías de estrategias lectoras: globales, de resolución de problemas y de apoyo. Las primeras con un carácter intencional ya que son planificadas por el lector. Las segundas, incluyen los procedimientos aplicados por el lector para comprender y las últimas, son los mecanismos utilizados para facilitar la competencia lectora.</li> <li>• Actuar con honestidad y lealtad al utilizar la información que apoya la investigación, aplicando ética y</li> </ul>
---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La identidad del autor: ¿sexo?, ¿nivel cultural?, ¿ideología?, ¿machista?, ¿comprometido con alguna causa? (Cassany, 2013, pp. 86-88)</li> </ul>	<p>adecuadamente el aparato crítico, lo cual previene el plagio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la naturaleza y el sentido del texto leído, para no desvirtuar su contenido.</li> <li>• Obtener registros apropiados según la finalidad de la lectura: saber comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir, reconstruir.</li> <li>• Tener recursos para identificar o señalar lo importante en el texto: subrayado, marcaje, escritura de palabras clave en los márgenes, entre otros.</li> <li>• Responder a los interrogantes básicos: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? Y ¿para qué?</li> <li>• Conocer y aplicar los elementos de la lectura (decodificar, comprender, evaluar y aplicar) (Fernández Y Ramírez, 2011, pp. 25-26)</li> </ul>
--	---	---

En el terreno de los hechos, de lo que se hace, la práctica ha permitido observar dos situaciones predominantes en el desempeño de los alumnos cuando investigan: por un lado, los que no reconocen las aportaciones de otros y cometen plagio y por el otro, los que dan reconocimiento autoral, pero que no alcanzan a realizar una interpretación del sentido de la información plasmada en los textos por los autores y por ello no es recuperada o siquiera comprendida en forma adecuada de acuerdo a lo que en efecto sería una lectura crítica.

A ello cabe señalar el desconocimiento en el manejo interpretativo de las intertextualidades, por lo que respecto de lo que se torna necesario alcanzar, también se perfilan dos posibilidades básicas a saber: que el alumno aprenda a distinguir en la información que le proveen los textos, los palimpsestos a que hace alusión Gerard Genette (1989) antes de llevar a cabo la tarea de redactar es decir, aprender a descubrir cómo han investigado los otros, cómo construyeron sus discursos –el contexto de producción de los textos- o bien, realizar la lectura para aprender a construir los propios textos a partir de un conocimiento más claro del discurso referido o del discurso indirecto.

Es menester señalar que en el caso de las prácticas de lectura para la investigación, para empezar, debería de hablarse de las prácticas de lectura de la investigación, es decir, del aprendizaje de cómo investigan y construyen los discursos los autores de los textos con quienes entran en contacto los alumnos en su formación. En ese sentido, dentro de lo que es necesario sortear e integrar a los programas operativos de los programas de TLRIID I a IV para hacer viable esta tarea, se encuentra la integración de estrategias encaminadas a que el alumno identifique las intertextualidades.

Genette define la intertextualidad –parte de las trascendencias textuales- como “una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en el otro” (Genette, 1989, 10). En ese sentido, como lo plantea, aparece en la práctica tradicional de *la cita*, cuando se trata de su forma más explícita y literal, que por cierto, suele encubrirse o no declararse en forma precisa o clara en los escritos elaborados por los alumnos y por ello acaban cometiendo el *plagio*, entendida por Genette como “copia no

declarada pero literal” (p.10) o bien, en forma menos explícita y literal llevan a cabo lo que Genette denomina *alusión*, es decir, “un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo”. (Genette, 1989, p. 10)

El trabajo con las lecturas –literal, indicial y crítica- permite pensar en los niveles que los alumnos pueden alcanzar a atender para constituirse en lectores críticos, ya no sólo por lo que puedan redactar como resultado de su quehacer como lectores, sino también como asunto sobre el cual se requiere incidir, en la propuesta de estrategias de lectura secuenciales –los tipos ya mencionados- que encaminen al alumno en algunos casos, por el tipo de texto que se aborde, a percibir primero, las “relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido [el intertexto] llegando a identificar la intertextualidad” (Riffaterre cit. en Genette, 1989, p.11)

Otro tipo de trascendencia textual que plantea Genette es la que constituye a los *paratextos* del texto y que es común considerar en las estrategias de la llamada lectura analítica en los programas, aunque no siempre se toman en cuenta todos ellos. Por ejemplo, de la lista propuesta por Genette, hay algunos paratextos que pocas veces se analizan o siquiera se mencionan en los programas, porque no se trabaja con textos que permitan aterrizar en ellos. Tal es el caso de los prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, notas al margen, a pie de página, finales, epígrafes; ilustraciones –que sólo se describen pero que pocas veces se establece su relación con el texto-, fajas, sobrecubierta y otras señales accesorias que hablan de un trabajo que termina por proveer al alumno de pocas alternativas para enriquecer el contexto.

El tercer tipo de trascendencia textual, que Genette llama *metatextualidad*, es lo que denomina <<comentario>> y que para el autor es la relación que une a un texto a otro texto que habla de él sin convocarlo o citarlo, o en el límite, sin nombrarlo. “Es por excelencia la relación crítica” (Genette, 1989, p. 13) y que constituye una de las tareas de formación del lector crítico, donde el sentido de trascendencia para el autor es puramente técnico como él mismo lo reconoce.

En el orden de su exposición, plantea un quinto tipo, al que denomina *architextualidad*, que para el autor establece una relación completamente muda referida a una articulación que como máximo ofrece una mención paratextual. “La determinación del estatuto genérico de un texto no es asunto suyo, sino del lector, del crítico, del público que están en su derecho de rechazar el estatuto reivindicado por vía paratextual” (Genette, 1989, p. 13). En la práctica se observa cómo todos los géneros discursivos –ya sea periodísticos de opinión, los textos argumentativos, los llamados textos académicos- no se ciñen a una estructura única. Antes bien, a pesar de la predominancia de un modo discursivo presente en cada uno de ellos, no puede decirse que su pertenencia a un grupo los coloque con características similares en todos y cada uno de sus elementos. Esto es importante para fines de la interpretación y sentido que para los alumnos puede significar el resultado de la lectura de los textos y el uso que llegan a hacer de ellos en un trabajo de acopio informativo. Esta percepción genérica “orienta y determina en gran medida el <<horizonte de expectativas>> del lector, y por tanto la recepción de la obra”. (Genette, 1989, p.14)

En cuanto al cuarto tipo de transtextualidad, colocado en forma deliberada por el autor al final de la clasificación, es a lo que llama *hipertextualidad*, y que se refiere a la relación que una un texto B –al que llama *hipertexto*- a un texto anterior A –al que llama *hipotexto*- en el que se injerta de una forma que no es la del comentario, antes bien, el lector requiere de un dominio al menos parcial de las características del texto precedente para llevar a cabo la imitación, ya sea por transformación simple o indirecta –*imitación*- (Genette, 1989). Resulta paradójico reconocer que la enseñanza que se propone en los programas del Colegio, lleva la marca de un aprendizaje de modelos que se tornan en actos repetitivos de los alumnos, pero que pocas veces dan muestra de un trabajo creativo que transforme el modelo abordado, cuestión que hablaría del logro de aprendizajes significativos, pero también de las diferentes respuestas que como docentes suelen hallarse en el trabajo de enseñar a aprender, que hablan de la diversidad cultural que llegan a mostrar los alumnos, diversidad que les permite enfrentar con mayor o menor

posibilidad el trabajo de transformación con los textos y que los coloca en distintos niveles de competencia.

Respecto de esta última, no se pretende ignorar que los programas de estudio del Colegio privilegian a las habilidades como lo que debe atenderse en los alumnos. Ya se hizo mención de las habilidades investigativas que pueden potenciarse en el alumno. Pero al hablar de competencia, se hace referencia a la “capacidad de poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentarse y poder resolver problemas y situaciones”. (Cuevas & Marzal, 2007, 57) y al hablar de las habilidades, las consideran como

Cierta aptitud y disposición para algo concreto, lo que una persona es capaz de ejecutar con destreza, [mientras que la competencia –que integra a la capacidad y a la habilidad-] es una actividad intelectual estable y capaz de producir en diferentes campos de conocimiento [...] es un saber hacer y se manifiesta a través de la aplicación de los contenidos. (Cuevas & Marzal, 2007, pp. 57-58)

Esta distinción permite entender la necesidad de buscar la formación desde las competencias y no sólo desde las habilidades, amén de que en los términos de un aprendizaje situado, ofrece posibilidades más amplias de efectividad en su aplicación, empezando por resolver el malentendido existente en torno al aprendizaje por competencias, que de acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (2010), se origina en el hecho de que en gran parte de los proyectos educativos y curriculares, la visión pragmática, reduccionista y técnica que se ha adoptado, ha reducido a la “competencia” al dominio de un “saber hacer procedimental muy puntual y de corte técnico, como una vía que sólo permite definir registros de tareas o comportamientos discretos y fragmentados”. (p. 15)

Los autores plantean que al discurso de las competencias en educación se le ha identificado como una vertiente surgida de cierta reestructuración de la noción de capacitación en destrezas laborales y de la certificación de puestos de trabajo proveniente del ámbito empresarial.

Para Díaz Barriga y Hernández, en consonancia con Perrenoud, la competencia no es la simple sumatoria de recursos como conocimientos, habilidades y actitudes.

Se construye gracias a la integración u orquestación de tales recursos cuando se afronta una tarea en una situación determinada. El ejercicio de una

competencia implica ejecutar una acción relativamente adaptada a la situación que se enfrenta lo más eficazmente posible (Díaz Barriga & Hdez., 2010, 15)

En consecuencia, la competencia tiene un carácter situado porque de acuerdo a estos autores, la movilización de saberes sucede y corresponde a un contexto y situación específica que requiere echar mano de procesos complejos que implican “toma de decisiones, elaboración de juicios, adopción de puntos de vista, clarificación de valores o perspectivas éticas para afrontar la situación y para poder solucionar la problemática o tarea que se enfrenta”. (Díaz Barriga & Hdez, 2010, p. 15). Como puede observarse, de una u otra forma, esta noción permite considerar la posibilidad de construir estrategias de lectura encaminadas a la atención de una tarea investigativa, en donde, a partir de una propuesta de aprendizaje situado, se puedan recuperar los planteamientos que se hacen para una lectura eficiente, así como también los que caracterizan al lector crítico y competente.

Junto con ello, está la conveniencia de establecer un proceso de transposición didáctica<sup>18</sup> que, observado con detenimiento, guarda relación muy directa con el modelo del Colegio respecto del propósito de aprender a aprender y de lograr aprendizajes significativos. Díaz Barriga y Hernández aclaran que en el modelo clásico de transposición didáctica, se parte de identificar el conocimiento erudito (por lo regular contenidos disciplinarios) para transformarlo en conocimientos que se enseñan en el aula, para aplicarlo más adelante al medio social cuando se requiera, aunque no se haya propiciado contacto en la situación didáctica. Es decir, hallar el sentido de aprender un contenido y no sólo las reglas o elementos que lo constituyen. En el caso de la lectura -como práctica de la lectura- como lo plantea Lerner (2012), la tarea educativa requiere de la formación de sujetos capaces de analizar críticamente su realidad y por tanto, que les permita hallar el sentido de su aprendizaje no sólo para atender a las tareas inmediatas que

---

<sup>18</sup> Entendida como la transformación que hace el experto o docente del conocimiento (saber científico o disciplinario) en un conocimiento susceptible de transmitirse a otro nivel (saber enseñado), situación que permite descubrir la pertinencia de lo que el alumno aprende, respecto de lo que puede resultarle útil para aplicarlo a su entorno social.

les demanda la escuela, sino para lo que su entorno les presente como retos a resolver o cuestiones deseables para ellos en las que quieran involucrarse.

Esto se ve resuelto en el modelo de la transposición didáctica que caracteriza a la educación por competencias que de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), tiene como punto de partida el ubicarse en las demandas del medio social, para proceder a identificar y analizar las situaciones sociales o tareas a enfrentar, para más adelante decidir qué conocimientos son los más pertinentes a enseñar en relación con las prácticas personales, de la vida diaria y profesionales identificadas como prioritarias. En consecuencia, su enfoque didáctico plantea actividades generativas, tareas-problema, abordajes experienciales en contextos reales, énfasis en solución de situaciones-problema y casos y toma de decisiones y conducción de proyectos.

El modelo referido permite observar las diferencias planteadas por estos autores y ofrece una posibilidad más conveniente de acción al docente, al proveerle de un proceso en el que se pretende construir el conocimiento en virtud de que, desde la visión socioconstructivista del concepto competencia, formulada por Jonnaert, señala que:

1. Una competencia se construye (no se “transmite”).
2. Está situada en contextos y situaciones pertinentes en relación con las prácticas sociales establecidas (no puede plantearse “descontextualizada”).
3. Requiere una práctica reflexiva.
4. Es temporalmente viable. (Joannert cit. en Díaz Barriga y Hernandez, 2010, p.16)

Estas características consideran el concepto de competencia en un sentido amplio, que como plantean Díaz Barriga y Hernández (2010) para su logro, requiere de parte de quien enfrenta cierta situación, la posibilidad de reconstrucción del conocimiento en ese contexto, inventar algo, que proponga una solución o que tome decisiones. El sujeto debe responder de la forma más adecuada posible a lo que la situación le solicita y desarrollar de forma conveniente un rol o una función específica que involucra una acción responsable y autorregulada, que implica la consciencia y conocimiento de causa en la ejecución. Los autores añaden que esta concepción se enlaza con visiones de corte constructivista y tiene como resultado la identificación de procesos complejos, cognitivos, afectivos y sociales que ocurren

en una situación específica y que permite la transferencia de lo aprendido en una determinada situación a otra inédita, “en un proceso de contextualización-descontextualización-recontextualización, mediante un vaivén incesante entre estas tres fases” (Díaz Barriga & Hdez, 2010, p. 16)

Importante también lo es el hecho de que, como plantean Díaz Barriga y Hernández, esta tarea requiere de considerar que

No basta con elaborar referenciales o listados de competencias e insertarlas en el currículo, tampoco con la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos [...] se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes (o a los docentes en formación o servicio) con las tareas que se espera resuelvan [...] que adquieran y aprendan a movilizar los recursos indispensables y que lo hagan con fundamento en procesos de reflexión metacognitiva o autorregulación (Díaz Barriga & Hernández, 2010, p. 16)

Encauzar esta idea requiere de tener presente, tal y como se ha venido planteando, las características que constituyen al aprendizaje situado que en términos de lo que plantean Díaz Barriga y Hernández, se trata de una propuesta pedagógica cuyo diseño y estructura tiene la intención de “promover aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los alumnos” para el desarrollo de habilidades y competencias que sean iguales o similares a las que se encuentran en la vida cotidiana. En esta propuesta pedagógica se ubica el aprendizaje mediante proyectos (AMP), también conocido como enfoque de proyectos, que torna factible la puesta en práctica de Programas Operativos encaminados a atender las propuestas que se plantean para los Programas de TLRIID I a IV que actualmente se encuentran en su versión preliminar y que permite incidir en lo que es factible de realizar con la lectura.

La propuesta del aprendizaje mediante proyectos, también conocido como enfoque de proyectos, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010) se caracteriza por ser

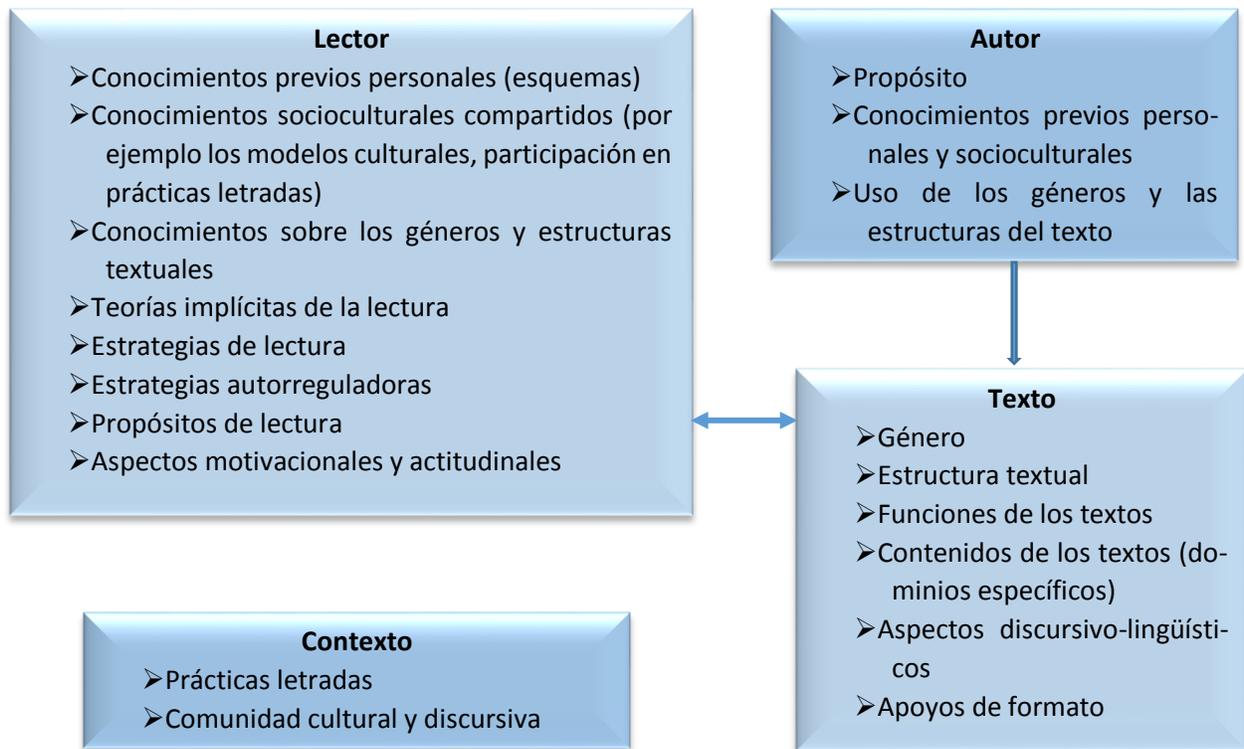
- a) Una actividad propositiva que los alumnos realizan,
- b) Para su logro, supone una cierta libertad de acción dentro de los marcos curriculares en que se trabaja,
- c) Se orienta a una actividad o producto concreto, y
- d) Es valioso como experiencia pedagógica porque permite el desarrollo o la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes<sup>19</sup> (**competencias**)

---

<sup>19</sup> Puestos en este orden, cabe preguntarse si podrían colocarse como equivalentes con los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.

determinadas, que pertenecen a los programas específicos donde se inserta la experiencia o que son de carácter curricular transversal. (Díaz Barriga Y Hernández, 2010, p. 157) (Resaltado de la sustentante)

En la idea de simplificar en esta investigación las tareas que proponen Cassany, Díaz Barriga y Hernández para atender a los proyectos de lectura, se muestra el siguiente esquema que sintetiza una serie de técnicas que se formulan en forma de preguntas, metáforas e instrucciones que permiten al alumno relacionar las palabras con la realidad y que sirven para fomentar la comprensión crítica. De esta forma, es posible considerar la diversidad textual a que se enfrenta y pone en contacto al alumno del Colegio y a los distintos propósitos que se buscan alcanzar con la lectura. El esquema es una propuesta de Díaz Barriga y Hernández donde recuperan los planteamientos de las obras de Cassany (2006) y de Wray y Lewis (2000).



FUENTE: Díaz Barriga & Hernández (2010, pp. 231)

Este esquema puede comprenderse mejor al añadir al mismo las actividades que proponen varios autores para la lectura crítica (Cassany, 2006; Wray & Lewis,

2000) y que retoman Díaz Barriga y Hernández (2010) para trabajar con los alumnos. Algunas de ellas pueden vincularse de forma más directa con la tarea de investigar en los términos aquí propuestos y otras sirven de punto de partida, sobre todo considerando la diversidad de textos con los que los alumnos trabajan en el área.

Las actividades que se proponen, las agrupa Cassany (2006) de acuerdo con el análisis del mundo del autor, con el género del discurso empleado y con la predicción de las interpretaciones que se buscan conseguir en el lector, cada grupo con sus respectivas preguntas. En algunos casos se integraron respondiendo a la interpretación que hacen de ellas Díaz Barriga y Hernández, pero ello no cambia en esencia la propuesta.

### EXPLORAR EL MUNDO DEL AUTOR

<b>1. Identificar el propósito</b>	<p><i>¿Qué se propone el autor?</i>  <i>¿Qué espera del lector?</i>  <i>¿Qué quiere cambiar?</i></p>
<b>2. Descubrir las conexiones</b>	<p><i>¿Dónde se sitúa el texto?</i>  <i>¿Cuándo se elaboró?</i>  <i>¿A quién se refiere?</i>  <i>¿Qué menciona?</i>  <i>¿Cuáles son las referencias que hace el texto con la realidad?</i></p>
<b>3. Retratar al autor</b>	<p><i>¿Qué se sabe del autor?</i>  <i>¿Cómo se valora en la comunidad?</i>  <i>¿Por qué escribe?</i>  <i>¿Cómo?</i>  <i>Anotar todo lo que se sepa del autor(a) o lo que se deduzca de su prosa</i></p>
<b>4. Descubrir su idiolecto</b>	<p><i>¿Cómo utiliza la escritura el autor?</i>  <i>¿Se detecta alguna variedad geográfica social o generacional?</i>  <i>¿Hay rastros de algún registro lingüístico?</i>  <i>¿Se descubre algún tic, muletilla repetitiva o algún otro rasgo especial?</i></p>
<b>5. Rastrear y retratar la subjetividad del autor y sus posicionamientos.</b>	<p><i>¿Qué se puede inferir de su discurso?</i>  <i>¿Qué dice de sí mismo el autor?</i>  <i>¿Qué elecciones se hicieron para la elaboración de su texto y cuáles se dejaron fuera?</i>  <i>¿Con qué imagen se presenta?</i>  <i>¿Qué tomas de postura son significativas sobre los temas que aborda?</i>  <i>¿Cómo emplea los estereotipos y representaciones culturales clave?</i></p>

<b>6. Descubrir lo oculto</b>	<p>Observar en las lagunas, los silencios, los saltos, las elipsis, todo lo que quede presupuesto, implícito o tácito.</p> <p>Anotar todo lo que sea necesario para entender el texto aunque no se explicita.</p> <p>¿Se está de acuerdo con estas ideas?</p> <p>¿Son coherentes con el resto de datos?</p>
<b>7. Dibujar el “mapa sociocultural”</b>	<p>Hacer una lista de todo lo que dice el texto y otra de lo que se sabe del mismo tema que no se menciona.</p> <p>Elaborar un mapa cultural del autor con la información recabada.</p> <p>Reconstruir el imaginario cultural ideológico del autor con los comentarios a lo anotado.</p>

### ANALIZAR EL GÉNERO DISCURSIVO

<b>1. Identificar y describir el género empleado</b>	<p>¿Qué tipo de género se utiliza? (Denominación)</p> <p>¿Utiliza los recursos convencionales definidos por la comunidad/disciplina de referencia (ámbito)?</p> <p>¿Qué funciones persigue?</p> <p>¿Cómo se estructura y ordena?</p> <p>¿Qué grado de formalidad y especialización tiene? (Estructura y estilo)</p>
<b>2. Mencionar o enumerar a los contrincantes</b>	<p>Hacer un listado de los oponentes</p> <p>Anotar al lado de cada uno su propósito y sus intereses</p> <p>Alternativas que difieren de aquello que el autor sostiene o declara</p> <p>¿En oposición a quién se escribe?</p> <p>¿Qué personas o grupos piensan distinto y qué propósitos tienen?</p> <p>¿Cuáles son las razones?</p>
<b>3. Analizar las voces incorporadas</b>	<p>Analizar lo relativo a la polifonía del texto</p> <p>Citaciones que se hacen en el texto a través de preguntas como:</p> <p>¿Con qué otros textos se relaciona?</p> <p>¿Las referencias a otros textos se explicitan?</p> <p>¿Qué voces se incluyen en el texto además de la del autor y cuáles son silenciadas?</p> <p>¿De qué modo se utilizan las voces incorporadas?</p>
<b>4. Valorar la solidez y fuerza del discurso</b>	<p>Importa valorar los argumentos</p> <p>Razonamientos tipos de respaldo que el autor utiliza</p> <p>¿Qué tipos de argumentos son?</p> <p>¿Están bien respaldados?</p> <p>Si se emplean datos ¿son claros y completos?</p>

	<p><i>Si se emplean ejemplos ¿son pertinentes?</i>  <i>Valorar la calidad de fuerza poniendo marcas al margen para valorar los aspectos fuertes y los dudosos o falsos del discurso</i></p>
<b>5. Uso del lenguaje</b>	<p><i>¿Se usan vocablos excepcionales o se le quiere dar un matiz especial?</i>  <i>¿Se usan eufemismos, alusiones?</i>  <i>¿Se emplean metáforas, sentidos figurados?</i>  <i>¿Hay ironía, humor, parodia en el texto?</i>  <i>Subrayar todas las expresiones &lt;&lt;disfrazadas&gt;&gt; y hacer una lista con sus dos significados: el corriente y el que adquiere en el discurso.</i></p>
<b>6. Jerarquía informativa</b>	<p><i>¿Qué aspectos de la información presentada se enfatizan más?</i>  <i>¿Qué datos se destacan por sobre otros?</i>  <i>¿Cuáles datos son inobjetable y cuáles se presentan matizados?</i>  <i>Comprobar a qué elementos otorga importancia el texto y a qué otros sitúa en lugares secundarios.</i></p>

### LAS INTERPRETACIONES DEL LECTOR

<b>1. Definir el propósito</b>	<p><i>Antes de leer el texto, anotar las expectativas que se tienen sobre el mismo</i>  <i>¿Qué se busca?</i>  <i>¿Por qué se lee?</i>  <i>Al terminar:</i>  <i>¿Se ha conseguido?, ¿cómo?, ¿por qué?</i></p>
<b>2. Acuerdos y desacuerdos con el texto</b>	<p><i>Anotar al margen del texto alguna marca que indique aquellas partes o asuntos con los que se está de acuerdo (+) y con otro tipo de marca (-) con los que se difiere</i>  <i>Hacer una valoración sumaria sobre la cantidad de marcas de uno y de otro tipo y sobre cuáles de ellas tienen un mayor peso y cuáles son las razones que están detrás</i></p>
<b>3. Reacciones que el texto genera</b>	<p><i>Hacer anotaciones sobre el tipo de respuestas que el texto evoca en diferentes sentidos (cognitivos, emocionales, instrumentales, de posicionamiento, etcétera), según los intereses del lector</i>  <i>¿Qué se va a hacer con el texto?</i>  <i>¿Podría hacerse una réplica?</i>  <i>¿De qué modo y por qué razones?</i>  <i>¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?</i>  <i>¿Cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas sus varias posibles interpretaciones?</i>  <i>¿Qué efecto causa en su conjunto?</i></p>

Como puede observarse, algunas actividades y preguntas, permiten llevar a cabo una lectura para la investigación en tanto la posibilidad de identificar mediante ellas las intertextualidades que menciona Genette, como también la posibilidad de establecer un diálogo con los textos en donde sea posible la construcción de un trabajo hermenéutico. No obstante, debe señalarse que es necesario considerar el hecho de que las actividades para una lectura crítica no dejan de lado ni el trabajo de la lectura literal, ni mucho menos el que se refiere a la lectura indicial. Antes bien, se trata de una actividad progresiva, diversificada y por tanto compleja, cuyas estrategias guardan correspondencia con el propósito de la lectura y del texto con el que se busque trabajar, pero del cual surgirán nuevos conocimientos y aprendizajes que le permitirán al alumno descubrir las distintas formas en que pueden expresarse mediante el lenguaje los autores de los textos que se crean y que por ellos alcanzará la formación que le provean un diseño curricular, un Plan de Estudios y una serie de Programas encaminados a atender sus aprendizajes en Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.

En el caso de lo que ha podido constatarse a través del trabajo en el aula, centrado en la última década en TLRIID III y IV, pueden mencionarse algunos de los escenarios en los que se han implementado actividades en las que se ha buscado llevar a cabo un trabajo más a tono con los preceptos de las prácticas lectoras, de lo que constituye a la lectura –en las modalidades aquí presentadas- y en torno a la necesidad de que los alumnos vayan formándose en la literacidad crítica.

Uno de ellos, tiene que ver con el uso de materiales audiovisuales, que me han permitido llevar a la práctica actividades y procedimientos para que los alumnos realicen “lecturas” de la realidad. Esto quiere decir, presentarles documentales breves para que describan el contenido de lo que observaron y de ahí, que descubran luego de llevar a cabo sus interpretaciones, que en ocasiones sus respuestas –lecturas- van permeadas de lo que les interesa o de sus conocimientos previos, lo cual habla de las otras lecturas que han podido llevar a cabo en los

primeros semestres o porque rescatan aquello que les resulta relevante a cada uno de ellos como lectores.

Otro escenario, está relacionado con el abordaje de los textos impresos propuestos para el programa de TLRIID III y como materia de trabajo para sus proyectos de investigación y reportes de resultados en el caso de TLRIID IV. La lectura que se realiza en estos casos, guarda relación con la identificación de los rasgos generales constitutivos del texto que se aborda, su estructura –que no siempre es igual y por ello se requiere de revisar un repertorio para que descubran la posibilidad de hallar diferentes maneras de construir la argumentación-, de los posicionamientos que puede haber entre varios autores en torno de un mismo tema o asunto, de lo que oculta o clarifica cada autor al contrastar sus argumentos o también, de los respaldos que cada uno de los autores muestra para apoyarse. En ese sentido, no comparto la idea de dejar la lectura de los textos aislada de otros textos.

He podido detectar que en la medida en que se van correlacionando las lecturas de los textos, ya sea por un hilo conductor como puede ser un eje temático, un asunto de actualidad relacionado con los intereses de los alumnos o porque el tema propuesto se les presente bajo una óptica novedosa –de ahí los recursos audiovisuales o la incorporación de otro tipo de soportes de los textos cuando se trabajan en el aula-, como es el caso de la computadora con el auxilio del cañón, la perspectiva les permite aclarar mejor las tareas a resolver porque es un trabajo conjunto donde las indagaciones van de la mano de la necesidad de ahondar, en la medida de lo posible, en las interpretaciones que ellos tienen sobre lo que leen, sobre el propósito del autor, descubrir las conexiones, realizar un retrato general del autor, sus posicionamientos y si es posible porque el texto lo permita, construir una idea en torno a la ideología que subyace en el mensaje propuesto por el autor.

En ocasiones, he considerado necesario enriquecer el contexto que da origen a la producción del texto por revisar, como sucede con el artículo de opinión o de la caricatura política, cuyo abordaje alcanza un mayor grado de análisis y comprensión de los alumnos cuando se apoya en la revisión y lectura previa de notas informativas relacionadas con el tema objeto de debate o polémica. Ello permite también ampliar

su visión de las características que constituyen a las voces incorporadas. Para los alumnos, resulta más clara una lectura que tiene antecedentes en otra, porque cuando pasan a una segunda etapa, la del texto por analizar, su bagaje informativo se ha ampliado y ello les provee de recursos para identificar con más facilidad algunos de los vocablos empleados o el sentido que adquiere el lenguaje cuando se ironiza, se emplean metáforas o sentidos figurados, cuestión que les permite reaccionar ante el efecto que les ocasiona el texto.

Otro caso es el referido a los reportes de investigación, donde la tarea de la lectura requiere de distintas etapas. Para empezar, procuro llevarlos a que identifiquen las similitudes y diferencias entre varios reportes de investigación que pueden referirse a un mismo tema atendido por disciplinas distintas –lo cual les permite contrastar propósitos o puntos de vista, así como conceptualizarlos y analizarlos críticamente (Lerner, 2012)- o bien, temas diferentes que por serlo, son atendidos en campos diversos y por ello su tratamiento lleva a que su reporte requiera de elementos distintos, como puede ser el caso de una investigación de campo que incluya material y método en la estructura del reporte, respecto de otra, de tipo documental, que no presente ese apartado.

En cuanto a estos textos, es muy común hacer una revisión exhaustiva que les permita entender el propósito de cada elemento contenido en la presentación y en la estructura de los artículos, así como también el hecho de que señalen las dudas que se van presentando en la lectura “literal”, para que las vayan marcando, que realicen anotaciones al margen –glosar- y que posteriormente dichas anotaciones sean clarificadas por contexto o mediante el auxilio de un diccionario o material de consulta. En algunos casos, la duda se puede resolver en un trabajo conjunto de colaboración. Luego, se procede a realizar una lectura analítica que pretende que exploren el mundo del autor en cuanto a su propósito, al tema o asunto al que se refiere, a tratar de retratar al autor a partir de la información que proporciona la publicación, a realizar una lista o punteo de ideas contenidas en el material, para contrastarla con otra cuyo contenido esté permeado por las dudas que tienen y que no se contestan en el texto. De esta forma, les resulta más sencillo opinar en torno a lo que comprenden e incluso lo pueden interpretar, como también pueden

construir ideas sobre aquello que no fue aclarado y con ello hacer una ponderación más completa.

Uno más de estos escenarios, va de la mano de la idea de leer para investigar y por tanto, de evitar que reproduzcan temas sin dar cuenta del dominio o grado de profundidad alcanzado mediante el o los procedimientos con la lectura de los textos y en lo que ellos les proveen para sus temas de investigación. En este caso, buscando evitar esa simulación a que se ha aludido en esta tesis, suelo proponer actividades para que los alumnos trabajen más con los materiales que van seleccionando y porque cada etapa se constituye en un diagnóstico para detectar las fallas en que pueden incurrir y formular nuevas actividades para superarlas. De esta forma, se trabaja como sigue:

- Para proponer el tema, deben partir de dar cuenta de una revisión general de fuentes sobre las que deberán describir sus rasgos generales como género discursivo de que se trata, síntesis informativa que provee sobre el asunto de interés y un registro detallado del material siguiendo el formato propuesto (que puede seguir los criterios de MLA o de APA, esta última más recurrente en los años recientes). Suele suceder en esta etapa, que todavía confundan algunos de los géneros discursivos, sobre todo las nuevas modalidades discursivas que caracterizan a las fuentes a consultar y que están relacionadas con el soporte virtual, como es el caso del blog, del portal, de libros electrónicos o de las publicaciones en formato pdf, por lo que se propone una revisión en el grupo dirigida por mí, para aclarar las dudas y escuchar los comentarios. Esta actividad guarda relación con identificar el género discursivo aunque en una forma superficial.
- Una vez que se atiende a este aspecto, se procede a trabajar con cada texto, buscando descubrir algunas de las conexiones mediante la lectura indicial (Cassany) –explorando el mundo del autor- como es el caso de que identifiquen a qué o quién se refiere, lo que menciona y las referencias que se hacen con la realidad, porque de esa manera, los alumnos relacionan cada fuente con alguno de los incisos de su índice preliminar y pueden ir detectando si lo que leen cubre las expectativas de lo que requieren para dar

respuesta a su trabajo. De esta forma pueden ir construyendo un discurso referido.

- Luego, retoman el análisis del género discursivo, en este caso para analizar las voces incorporadas y de esta forma, pueden ir seleccionando aquello que en el texto guarda relación con otros textos, a las citas, a lo que se explicita y a lo que se silencia. Este ejercicio les sirve como modelo para clarificar la forma en que ellos van a referirse a lo que cada autor dice y distinguirlo de lo que ellos opinan, construyendo algunos acuerdos o desacuerdos -interpretaciones del lector- respecto de lo que se dice en el texto y que constituirán sus comentarios. También les permite observar las citas y con ello la jerarquía informativa, de tal suerte que ellos puedan realizar lo propio en sus escritos, en virtud de distinguir lo importante para su trabajo respecto de lo que resulte secundario, de acuerdo a lo proyectado. Aunado a ello, se encuentra toda la información gráfica que respalda en ocasiones el material que ellos leen. Las llamadas gráficas, cuadros estadísticos, ilustraciones, fotografías o incluso los organizadores gráficos, requieren también de un trabajo de orientación de mi parte, que les permita aprender a interpretar esos otros lenguajes. No me opongo a la idea de la investigación de campo, pero estoy convencida de que resulta de mayor utilidad que los alumnos aprendan a leer “entre líneas” (Cassany, 2006) lo que les aportan los paratextos, para observar cómo los interpretan y las implicaciones de dicha interpretación. La construcción de instrumentos para el acopio informativo propios de las investigaciones de campo, debe verse con mayor cuidado y considero que ameritaría otro campo más de atención en materia de lectura y escritura.

Aunado a ello, es necesario reconocer que los alcances que muestran los alumnos con la lectura no son homogéneos, ya que tienen como base los antecedentes que hayan marcado su trayectoria con las prácticas de lectura llevadas a cabo tanto dentro como fuera del aula y que por ello, se constituyen en los retos a enfrentar para quienes tenemos la tarea de enseñarles a leer en forma crítica.

Enseñar al alumno a abrirse al conocimiento que le proporcionen los textos, es también la posibilidad de enseñarle a descubrir nuevos contextos y seleccionar aquello que resulte pertinente para su formación, como también descartar aquello que lo aleje de una visión clarificadora sobre el sentido y propósito del lenguaje como herramienta que lo puede poner en contacto con el mundo que le rodea y cuya tarea de búsqueda y construcción de sentidos no puede ni debe ser respondida a través de un solo método ni para alcanzar una visión univocista de la realidad. Puede afirmarse que no sólo se trata de iniciar al alumno en la investigación, sino de iniciar al alumno en un trabajo con la lectura, para formarlo como un lector crítico –en el sentido de la literacidad crítica- cuya tarea sea descubrir los conocimientos y aprendizajes que le puede proveer el lenguaje.

#### **A MANERA DE CIERRE.**

Resulta en cierta forma difícil plantear una respuesta única al carácter que debe revestir la atención para el abordaje y el aprendizaje de la investigación. Indudablemente, como puede observarse en este trabajo, son varias las dificultades que permean al asunto objeto de este estudio, razón que dio pie a esta propuesta más de análisis curricular que de orden didáctico, por la propia fisonomía que constituye al problema.

La primera dificultad, como se planteó, se encuentra en el conflicto derivado del paradigma de las particularidades que caracterizan y forman parte de la investigación en las Humanidades y en las Ciencias Sociales. Paradigma todavía desconocido o poco comprendido por la comunidad académica a pesar del tiempo que ha transcurrido desde la llamada primera disputa. (Mardones & Ursúa, 1999)

La segunda, presente en las propuestas de los programas de estudio, cuya formulación conlleva la construcción y puesta en práctica de un currículum aferrado al pasado. Es decir, una mirada insistente en que el alumno aprenda a investigar respondiendo a la propuesta del positivismo del siglo XIX, donde el rigor de un método era garante del conocimiento irrefutable. Tal apreciación permea hasta nuestros días y está presente hasta en las formas de evaluar, como llega a pasar

en lo que se plantea en las Guías de Extraordinario, mismas que los alumnos se ven obligados a resolver respondiendo a los términos planteados.

La tercera, que responde a la necesidad de esclarecimiento en torno a la tarea de comprender todo lo que constituye al texto, materia de análisis en las asignaturas del Área. Al observar con más detenimiento las formulaciones, se descubre un vasto campo sobre el cual es necesario detenerse para ir construyendo un andamiaje de lo que puede constituirse en la materia de análisis en el bachillerato. Es decir, el abordaje y aprendizaje de la investigación transforma su razón de ser, al pasar de una tarea de profundizar en un determinado tema a otra, mucho más propia de las herramientas que pueden proveer los Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental y que se adquieren a través de las propias competencias –no sólo habilidades- que pueden desarrollarse dentro y fuera del aula en la interacción con los diversos textos.

En la construcción de esta propuesta, la lectura se convierte en la herramienta para iniciar el contacto con los mundos e ideas que se plasman en los textos. Por supuesto, ello no descarta la vinculación entre la lectura y la escritura, como tampoco la que también existe entre la lectura y la expresión oral. Sin embargo, es una realidad que el trabajo con la lectura debe ampliar su perspectiva como quehacer y no sólo como actividad de desciframiento (Cassany, 2006; Certeau, 2010; Jitrik, 2011, Lerner, 2001, Ramírez, 2009). Ello implica reconocer que la lectura, aun como fuente de placer (Barthes, 2009), encaminada sobre los parámetros propuestos por los autores aquí rescatados, convierte la tarea de investigar en una gama enorme de procedimientos de indagación que nos colocan a los docentes del Área de Lenguaje y Comunicación frente al reto de retomar los caminos de la propia formación y actualizar nuestro bagaje disciplinario desde los nuevos planteamientos para la enseñanza de la lengua.

Por otro lado, se torna necesario llevar a cabo una revisión sobre el quehacer docente que en algunos ha llevado a desdibujar su papel dentro del aula al llegar a establecer como sinónimos la orientación o mediación con el dejar que el alumno aprenda solo o a través de los compañeros, dejando de lado el trabajo de

acompañamiento, supervisión e incluso de enriquecimiento cultural de parte del docente a la formación del estudiante. De ahí la necesidad de recomendar la revisión y aplicación de esta propuesta por parte de los maestros.

El enriquecimiento que puede proveerse a un bachiller, se manifiesta desde la forma en que se trabaja la lectura y que guarda correspondencia con la idea de fomentar los parámetros y características que constituyen al lector crítico, al lector competente y al papel que debe jugar la lectura eficiente para la investigación, en aras de que el alumno aprenda a reconocer estrategias de acción para la lectura según el tipo de texto de que se trate, de los fines que se buscan con el texto -los proyectos de lectura- y de lo que como resultado de dicho trabajo se convertirá en un proyecto particular de escritura o que en ocasiones consienta formular una tarea enmarcada en la expresión oral, todo lo cual permitirá identificar el grado de comprensión alcanzado por las interpretaciones que se formulen por parte de cada alumno o del grupo en su conjunto.

No se trata, como puede observarse, de construir mediante la lectura crítica una estrategia, sino una enorme gama de estrategias o actividades diversas que permitan, en el transcurrir del bachillerato, dotar al alumno de herramientas para enfrentar su contacto con todo tipo de textos. Es decir, educarlo para la literacidad crítica; actuar de esa forma es una tarea que conlleva resignificar el papel de las prácticas letradas (Lerner, 2001), porque se trata de formar lectores expertos y no de reproducir alumnos que sólo aprendan a simular el proceso de investigación porque lleven a cabo simples selecciones informativas.

En este mismo tenor, no se pretende ajustar a un molde las posibilidades de logro de los alumnos, porque ello significa adelantarse a los hechos, cuando en realidad, ante un trabajo donde se lleva al alumno a desarrollar la reflexión, el análisis del discurso, a reconocer los interjuegos o las subjetividades que pueden existir en lo que lee, es posible descubrir que responde mejor de lo esperado. Formar alumnos críticos es una tarea compleja por todo lo que involucra, pero no es imposible si se lleva a cabo en ese proceso conjunto de atención que implica el aprendizaje situado (Stenhouse, 2010; Stenhouse, 2007) y que significa no

pretender adivinar hasta dónde va a llegar el alumno, sino ir descubriendo qué es lo que está realmente aprendiendo y comprendiendo de las lecturas que hace de la realidad, las lecturas que lo colocan frente a otros y que le ayudarán a construir sus propias respuestas.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, Luis Armando (2004), La hermenéutica filosófica de Gadamer, *PUERTOS*, Sinéctica, 24, febrero-julio, rescatado en [http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/24\\_la\\_hermeneutica\\_filosofica\\_de\\_gadamer.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/24_la_hermeneutica_filosofica_de_gadamer.pdf) [10/Mzo/13]

Alcalá, C. R. (2002). *Hermenéutica. Teoría e Interpretación*. México: UNAM FES Acatlán. Plaza y Valdés.

Almazán, M. (2005). *Representación literaria de la identidad yucateca en el discurso ensayístico de Yucatán, 1910-1960*. Capítulo I Marco Teórico. Recuperado de [http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/2334/10/capitulo\\_primer.pdf](http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/2334/10/capitulo_primer.pdf)

Andere, Eduardo (2007), *¿CÓMO ES LA MEJOR EDUCACIÓN EN EL MUNDO?*, Políticas educativas y escuelas en 19 países, México: Siglo XXI, 495 pp

Andrade, Patricia (2001), El lugar de los sujetos en la educación y en el currículo, en: *UMBRAL* 2000, No. 7, septiembre, Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, REDUC, Santiago de Chile, <http://www.reduc.cl/reduc/andrade2.pdf> (SE CUENTA CON LA VERSIÓN IMPRESA)

ANUIES/Grupo Regional de Evaluación Curricular del Bachillerato Universitario. Red Zona Centro, (1990) *EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO Y SUS CONCEPTOS BÁSICOS*, en [publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista77\\_S3A5ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista77_S3A5ES.pdf) [10/Mzo/13]

Austin, John (1955), *Cómo hacer cosas con las palabras*, Edición electrónica de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS en <http://www.philosophia.cl/biblioteca/austin/C%F3mo%20hacer%20cosas%20con%20palabras.pdf>

Báez Pinal, Gloria Estela (Coord.) (2007), *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*, México: UNAM (Sociedad y Cultura. México Siglo XXI), 618 pp.

Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona : Paidós (Biblioteca Roland Barthes)

Beuchot Puente, Mauricio, (2007) *Hermenéutica Analógica y Educación*, *Revista ACEQUIAS*, (Col. El pays de la laguna), México: UIA Laguna

....., (2005), *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México: FFyL/UNAM/Itaca, 238 pp.

Bolio, V. (2011). *Concepciones acerca de enseñar a investigar a nivel licenciatura: estudio de casos*. Tesis para obtener el Grado de Maestría en Investigación Educativa. México: UADY.

CAB (2012), *Aprendizajes Esenciales: Reflexión, sensibilidad y creatividad humanistas*, (Documento de trabajo) Rescatado el 10 de marzo de 2013 en <http://www.slideshare.net/Rocioss/reflexion-sensibilidad-ycreatividadhumanistas-14756398>

CAB (2012a), *Lenguajes y herramientas para aprender y para comprender el mundo*, (Documento de trabajo) Rescatado el 13 de marzo de 2013 en <http://www.slideshare.net/Rocioss/lenguajes-y-herramientasparaaprenderyparacomprenderelmundo>

Camps, A. (Coord.) (2011). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó. 216 pp.

Camps, Anna (2008b) *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad*, rescatado el 16 de marzo de 2013 en [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/Camps,\\_Ana.pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/Camps,_Ana.pdf)

..... (2000c) *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*, Rescatado el 16 de marzo de 2013 en <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=32&articulo=148>

..... (1996d). *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*, Rescatado en [https://aulavirtual.uji.es/file.php/21285/Proyectos\\_de\\_lengua.\\_Anna\\_Camps.pdf](https://aulavirtual.uji.es/file.php/21285/Proyectos_de_lengua._Anna_Camps.pdf) [16/Mzo/13]

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

CCH. UNAM. (2012), *DIAGNÓSTICO DEL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN PARA LA ACTUALIZACIÓN DEL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM*, 35 pp. Disponible en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnosticotalleres.pdf>

CCH. PROGRAMAS DE ESTUDIO (s/f) Rescatado el 9 de marzo de 2013 <http://www.cch.unam.mx/programasestudio>

CCH.UNAM/ UNIDAD ACADÉMICA DEL BACHILLERATO, *PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO (1996)* Méxco: UNAM Recuperado en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>

Certeau, (2010), *LA INVENCION DE LO COTIDIANO. 1. ARTES DE HACER*. México: UIA/ITESO.

Clemente, M. (2004) *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata

Coll, César (2005). «Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información». UOC Papers [artículo en línea]. N.º 1. UOC. [Fecha de consulta: 21/02/15]. ISSN 1885-1541

<http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>

Costamagna, Alicia y Manuale, M. (2000). Estrategias de enseñanza para la comprensión: un enfoque alternativo. Rescatado el 9 de marzo de 2013 en

[http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/1735/1/AU\\_2004\\_6\\_pag\\_98\\_115.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/1735/1/AU_2004_6_pag_98_115.pdf)

Cuevas, A. y Marzal, M., A. (2007). La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *ANALES DE DOCUMENTACIÓN*. No. 10. Pp 49-70. Recuperado en [revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/1082/1132](http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/1082/1132)

Delval, Juan. (1995). *LOS FINES DE LA EDUCACIÓN*, México: Siglo XXI ,109 pp

DGCCH/SEPLAN/UNAM (2012). *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados*. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Disponible en

[http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Reflexiones\\_Tallere\\_Final.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Reflexiones_Tallere_Final.pdf)

DGCCH/UNAM (2012). *Prontuario de acreditación, deserción y reprobación. Talleres*. Disponible en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/ProTalleres.pdf>

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para un aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 27 de agosto de 2014 en

<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: FCE. Pdf (Versión electrónica)

Ducoing, P. (Coord.)(2003). *Vol. 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo I)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado en

[http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002\\_v08\\_t1.pdf](http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t1.pdf)

Dussel, E. (2011) *FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN*. México: FCE (Colec. Breviarios; 571)

Eguinoa, A., E. (2006). Enseñar a investigar: ¿mito o realidad?, *Pampedia*, No. 2, enero-junio, pp 72-78. Rescatado en <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-2/9-Ensenar-a-investigar.pdf> [11/Mzo/13]

Fassi, M.L. (2011). *LITERATURA Y CULTURA. La lectura como práctica de investigación y docencia universitaria*. Argentina: Brujas. 221 pp

Fernández, H. y Ramírez, R. (2011). Leer para investigar. *LA COLMENA*. 72. [http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena\\_72/Aguijon/Leer\\_para\\_investigar.pdf](http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena_72/Aguijon/Leer_para_investigar.pdf)

Ferraris, Maurizio (2002), *Historia de la hermenéutica*, México: Siglo XXI, 365 pp.

Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Argentina: Siglo XXI.

Foucault, Michel, (1984) Entrevistado por Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en la Revista *Concordia* 6 (1984) 96-116. Rescatado en [http://www.topologik.net/Michel\\_Foucault.htm](http://www.topologik.net/Michel_Foucault.htm)

FUNDACION ESPAÑOLA PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA (2006). *Libro blanco de la investigación en Humanidades*. España. Recuperado en [http://belasartes.uvigo.es/escultura/documentos/not\\_documentos/CARPETA11/LIBRO\\_BLANCO\\_HUMANIDADES.pdf](http://belasartes.uvigo.es/escultura/documentos/not_documentos/CARPETA11/LIBRO_BLANCO_HUMANIDADES.pdf)

GACETA UNAM (1971) Órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México, Tercera Época, Volumen II (Número extraordinario) Rescatada en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>

Gadamer, H., G. (2012a), *Verdad y método*, V.1, España: Sígueme, 697 pp. Puede consultarse también en <http://www.magonzalezvalerio.com/textos/wum1.pdf>

Gadamer, H., G. (2010b), *Verdad y método*, V. 2, España: Sígueme, 427 pp

Gadamer, H., G. (1984), *OÍR-VER-LEER*. Recuperado en <http://bibliotecaignoria.blogspot.com/2012/03/hans-georg-gadamer-oir-ver-leer-1984.html>

Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI. 352 pp [http://books.google.com.mx/books?id=5xRyyoX\\_FUoC&pg=PA302&dq=paradigma+holon%C3%B3micos&hl=es&sa=X&ei=jYT6UvSHLsTuyAH-z4HACg&ved=0CDEQ6AEwAQ#v=onepage&q=paradigmas%20holon%C3%B3micos&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=5xRyyoX_FUoC&pg=PA302&dq=paradigma+holon%C3%B3micos&hl=es&sa=X&ei=jYT6UvSHLsTuyAH-z4HACg&ved=0CDEQ6AEwAQ#v=onepage&q=paradigmas%20holon%C3%B3micos&f=false)

Gadotti y colaboradores (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo XXI. 300 pp

<http://books.google.com.mx/books?id=6owXBm6DAEUC&pg=PA16&dq=paradigmas+holon%C3%B3micos&hl=es&sa=X&ei=jYT6UvSHLsTuyAH-z4HACg&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=paradigmas%20holon%C3%B3micos&f=false>

Galindo Cáceres, Jesús, (1998), *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*, México: Pearson, 523 pp

García, Rolando (2006), *Sistemas Complejos*, España: Gedisa, 200 pp

Garza De la, Toledo, Enrique y Leyva, Gustavo (2012), *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales*, México: CFE/UAM, 647pp.

Genette, G. (1989) *PALIMPSESTOS. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

González Casanova, P. (2005) *LAS NUEVAS CIENCIAS Y LAS HUMANIDADES. De la Academia a la Política*. Barcelona: Anthropos/IIS-UNAM

González Casanova Y Roitman Resenmann (Coord.)(2006), *La formación de conceptos en ciencias y humanidades*, México: Siglo XXI, 287 pp.

Gutiérrez, Gonzalo (2000). *ESCUELA Y MUNDO COMPLEJO*. Revista Digital UMBRAL 2000 –No. 11 – Enero 2003 Rescatado el 12 de abril de 2013 en [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl)

Hegel, G.W.F. (2010). *Fenomenología del espíritu*. México. FCE. 483 pp.

Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *EDUCERE, TRASVASE*. Año 7, No 23, Octubre-Noviembre-Diciembre, 433-440. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602317>

Herrera Melo, José Arturo (2006), La distribución social del conocimiento vista desde una ética de la autonomía, *Pampedia*, No. 2, enero-junio, pp 44-48. Rescatado en <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-2/4-La-distribucion-social-del-conocimiento-vista-desde-una-etica-de-la-autonomia.pdf> [11/Mzo/13]

Iovanovich, M. L. (2005). *Distintas concepciones epistémicas en torno a la investigación educativa*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. En [http://crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/temas\\_especializados\\_epja/martha\\_liliana\\_lovanovich/Adultos\\_21.pdf](http://crefal.edu.mx/biblioteca_digital/temas_especializados_epja/martha_liliana_lovanovich/Adultos_21.pdf)

Jaeger, W. (1962), *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE. 1151 pp

- Jitrik, N. (2011). *Lectura y cultura*. México: UNAM. 85 pp.
- Kuhn, T. (2007). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: CFE. 360 pp.
- Laclau, E. (1993). *Discurso*. ITAM. Biblioteca Raúl Bañeres Jr. Recuperado de <http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/ErnestoLaclauDiscurso.pdf>
- Laudan, L. (1985). *Las tradiciones de investigación*. México: ITAM. En [http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio02/sec\\_15.html](http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio02/sec_15.html)
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE (Espacios para la lectura). 193 pp.
- Leonetti, Ana María et. al. (s/f) LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN, Recuperado el 3 de abril en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Formacion%20docente%20y%20evaluacion%20en%20la%20formacion%20docente/104%20-%20Leonetti%20y%20Otras%20-%20UN%20San%20Juan.pdf>
- Llobera, M. (2008). Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Didáctica. ELE*. (7). 1-22. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/7/llobera\\_discurso.pdf](http://marcoele.com/descargas/7/llobera_discurso.pdf)
- Mardones, J., M., y Ursúa, N., (1999), *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*, México: Ediciones Coyoacán, 257 pp
- Martos, G., A. E. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*. V. 22. 199-299. Rescatado en <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA1010110199A/18712>
- Melchor Aguilar, Jaime, (2004), La estructura de la teoría constructivista y la apropiación del conocimiento, *PAMPEDIA*, No. 1, julio-diciembre, Rescatado el 3 de abril de 2013 en <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-1/estructura-teoria-constructiva-apropiacion-conocimiento.pdf>
- Metzeltin, M. (2003). De la retórica al análisis del discurso. *TONOS. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Número 6. Recuperado en <http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Metzeltin.htm>
- Morales, J. (2004). Las dimensiones de interacción social comunicativa del discurso. *Hechos y proyecciones del lenguaje*, (13). Recuperado de <http://revistahechos.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2012/05/137.pdf>

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2005) POTENCIAR LA EDUCACIÓN. UN CURRÍCULUM TRANSVERSAL DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN, *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, No. 1, rescatado en

[http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1\\_e/Moreno.pdf](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Moreno.pdf) [7/Mzo/13]

Palencia Gómez, Javier (1990), *Hacia la concepción del bachillerato universitario*, (Ponencia), rescatado en

[http://201.161.2.34/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt2.htm](http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt2.htm)

[10/Mzo/13]

Pineda, L., Uribe, L. y Díaz, E. (2007), ¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y educación media superior? Rescatado el 10 de marzo de 2013 en

[http://investigaciones.usbcali.edu.co/ockham/images/volumenes/Volumen5N2/V502-01\\_Como\\_se\\_entiende\\_formar.pdf](http://investigaciones.usbcali.edu.co/ockham/images/volumenes/Volumen5N2/V502-01_Como_se_entiende_formar.pdf)

Popkewitz, Thomas S., (2010) *ESTUDIOS CURRICULARES Y LA HISTORIA DEL PRESENTE*, Rescatado el 12 de abril de 2013 en

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev141FIRINV1.pdf>

Ramírez Leyva, Elsa M. (2009), ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?, *INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA*, Vol. 23, Núm. 47, enero/abril, México, ISSN: 0187-358X. pp. 161-188, rescatado en

<http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol23-47/IBI002304707.pdf> [10/Mzo/13]

Ricoeur, Paul (2012). *Escritos y conferencias 2: Hermenéutica*, México: Siglo XXI, 224 pp.

..... (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE, 380 pp

..... (2006). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores. Universidad Iberoamericana, 107 pp

Rodríguez Gómez, Roberto y Ziccardi C., Alicia, Coordinación (2001), Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en México, (Documento para la discusión), UNAM, Academia Mexicana de las Ciencias. Recuperado en

<http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/010909003010.html> [15/Mzo/13]

Roméu, E.; Sales; Domínguez; Pérez; Rodríguez; Toledo; Florencia; Reyes; Migueli; Secada y Martín (2006). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rescatado en

<http://mediateca.rimed.cu/media/document/416.pdf>

Sabaj, O. (2008) *Tipos lingüísticos de análisis del discurso (ad) o un intento preliminar para un orden en el caos*. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 46 (2), 119-136. Recuperado de:

[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071848832008000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071848832008000200007&script=sci_arttext)

Silva Becerra, Florentino (1998). Habilidades investigativas, *La tarea*, *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, No. 10, Sección... el rollo, rescatado el 23 de marzo de 2013 en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/fsilva10.htm>

Soage, A. (2006). La teoría del discurso de la escuela de Essex en su contexto teórico. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. 25, 45-61. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/circulo/no25/soage.pdf>

Sobrevilla, David (Ed.). *Filosofía de la cultura*, Madrid: Trotta, 278 pp.

Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata. 319 pp.

Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata, 183 pp.

Stone Wiske, Martha (Comp.) (1995). *La enseñanza para la comprensión*, Paidós, Argentina, rescatado en <http://www.uisek.cl/pdf/Stonewiske.pdf> [10/Mzo/13]

UNESCO (2003), *Literacy. A UNESCO perspective*.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>

Vélez, G, y Terán, L. (2009-2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*. No. 6. pp. 55-65. Recuperado en <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/modelos-dise%C3%B1o-curricular.pdf>

Van Dijk, T., A. (2012). *Contexto y discurso*. Barcelona: Gedisa.

Vigo, Alejandro G. (2002) *HANS-GEORG GADAMER Y LA FILOSOFÍA HERMENÉUTICA: LA COMPRESIÓN COMO IDEAL Y TAREA*, Estudios Públicos, 87, rescatado en <http://www.uma.es/gadamer/resources/Vigo.pdf> [10/Mzo/13]

Weber, M. (1979 [1959]). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial (El libro de bolsillo). Recuperado en <http://www.iapgroo.org.mx/website/biblioteca/EL%20CIENTIFICO%20Y%20EL%20POLITICO.pdf>

Wodak; Meyer (Comp.) (2003), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona: Gedisa.

