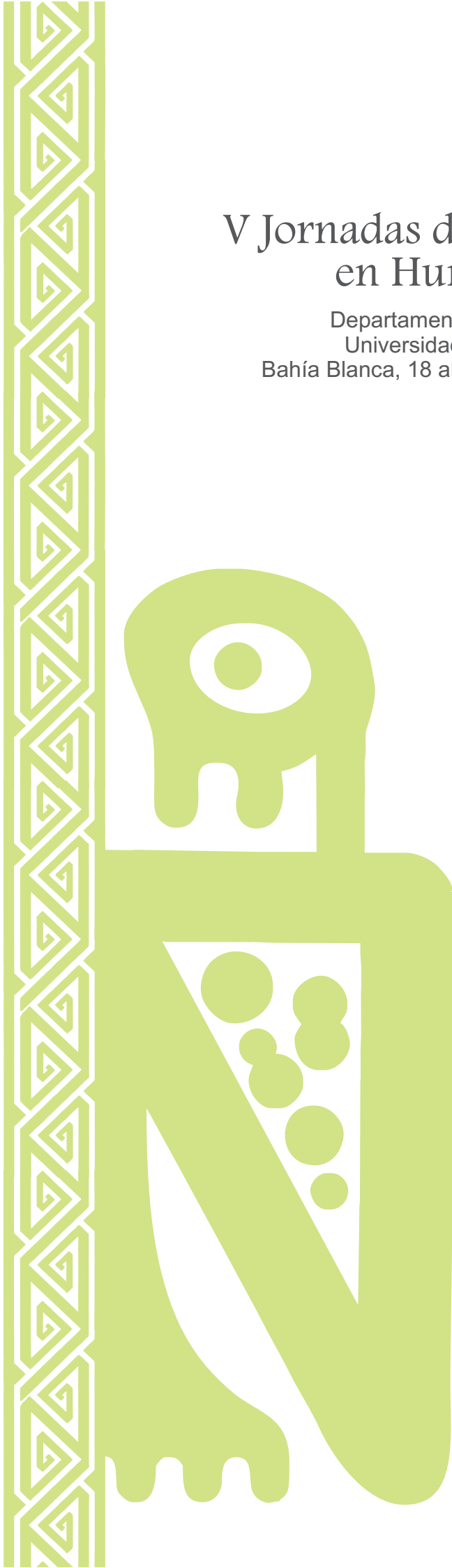


V Jornadas de Investigación en Humanidades

Departamento de Humanidades
Universidad Nacional del Sur
Bahía Blanca, 18 al 20 de noviembre de 2013

www.jornadasinvhum.uns.edu.ar



Volúmenes Temáticos de las
V Jornadas de Investigación en Humanidades

coordinación general de la colección
GABRIELA ANDREA MARRÓN

Volumen 1

**El lugar de la investigación
en la formación de grado**

ELISA LUCARELLI
ANA MARÍA MALET
(editoras)

La lectura crítica de textos en contextos de formación

Juan Pablo DÍAZ
Universidad Nacional del Nordeste - CONICET
pablo_corr@hotmail.com

Aníbal R. BAR
Universidad Nacional del Nordeste
anibalroque@yahoo.com.ar

Miriam LISET FLORES
Universidad Nacional del Nordeste
miriamliset20@gmail.com



Introducción

Ferry (1990) refiere a la formación como un trayecto que atraviesan los sujetos, en el cual interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas, en el marco de diversas experiencias formativas.

Por su parte, Larrosa (2004) invita a entender la lectura como formación, pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector, es decir, no sólo con lo que éste sabe sino también con lo que es.

Ahora bien, es el espacio universitario donde se debería impulsar la lectura y el análisis crítico permitiendo a los estudiantes adaptarse constantemente a la vida académica, para abordar diferentes fuentes tales como los libros, los artículos científicos, el discurso de profesores e investigadores (Carlino, 2009).

En la perspectiva de Paul y Elder, el pensamiento crítico refiere a: (...) la habilidad de los sujetos para hacerse cargo de su propio pensamiento. Esto requiere que desarrollen criterios y estándares apropiados para analizar y evaluar su propio pensamiento y utilizar rutinariamente esos criterios y estándares para mejorar su calidad (2005:7).

Podría decirse que lo característico de este tipo de pensamiento es que se orienta a la comprensión de problemas, la evaluación de alter-

nativas, la decisión y resolución de los mismos, los cuales promueven una actitud crítica (Paul, 1992).

Asimismo leer y escribir constituyen habilidades fundamentales en el proceso de formación académica y profesional de los estudiantes. Es decir, les permiten elaborar esquemas cognitivos para comprender los contenidos conceptuales de las diferentes disciplinas que deben conocer (Carlino, 2009). Por ello, la lectura crítica puede entenderse como la capacidad para reconstruir significados e ideologías implícitas en los discursos, acceder a los textos producidos por otros y además para generar otros nuevos (Serrano de Moreno y Madrid, 2007 citado en Serrano de Moreno, 2011).

Por tanto, una de las finalidades que debe perseguir la educación es propiciar la competencia en la lectura crítica, de modo que al enfrentarse a un texto los sujetos cognoscentes sean capaces de analizar, evaluar, sintetizar y elaborar nuevas perspectivas a partir de la confluencia de sus propias ideas y las de los autores.

Teniendo en cuenta lo precedentemente expuesto se evidencia que todo ello se enmarca y se desarrolla en el ámbito pedagógico donde el docente, el alumno y el contenido se encuentran imbricados a través de la lectura, en lo que Souto (1993) denomina el acto pedagógico, éste surge en el vínculo entre un sujeto que aprende y enseña en relación con el contenido. Asimismo, la autora advierte acerca de la asimetría que caracteriza la relación pedagógica, la cual se manifiesta en tanto el docente posee un saber (materia), un saber hacer (enseñar) y un status (docente).

Se podría definir al poder como la influencia de uno sobre el otro, es decir, el acto educativo implica un ejercicio del poder delegado por la sociedad y asumido por la institución, a veces legitimado en la autoridad desde los docentes, a su vez, con la aceptación de los alumnos (Souto, 1993).

A nivel macro estas relaciones se expresan en dominación/subordinación, los cuales se complementan con factores como lo plantea Foucault (1981), el poder no es esencialmente represivo ya que se ejerce más que se posee; a su vez el dominante no está absolutamente determinado, porque él hace parte de la totalidad de la relación e influye en el dominador, así sea en forma parcial.

El plan de estudios de la carrera en Ciencias de la Educación¹ presenta un modelo de curriculum organizado en cuatro áreas de formación: Área I. Análisis sistemático de la educación y sus manifes-

¹ Plan de estudio del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 2009.

taciones; Área II. Investigación en educación y conocimiento de la problemática; Área III. Análisis del sujeto de la formación y sus condiciones; y Área IV. Teorías y técnicas de los encuadres generales de la intervención educativa.²

Otro aspecto significativo del contenido corresponde a lo señalado por Edelstein (2000), donde el conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra como parte de los esquemas de pensamiento al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, reconstruyendo de manera crítica sus conocimientos teóricos.

Es importante reconocer que los contenidos posibilitan el desvelamiento de las relaciones de poder, desnaturalizar los hechos sociales, romper la idea que la realidad es un puro dado, visualizar la hegemonía de los dominantes sobre los dominados para la liberación de las consciencias (Freire, 1970).

En el marco de lo anteriormente expuesto, este trabajo se propone identificar características del pensamiento crítico de estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación, para adscribirlo a la formación disciplinar y a las áreas que conforman el curriculum de esa carrera.

Materiales y métodos

La muestra estuvo conformada por ocho estudiantes que se encontraban cursando los últimos niveles de las carreras de Ciencias de la Educación. El número de alumnos integrantes de ésta se definió en términos de que se evidenciaba reiteración de la información recabada, lo que habilitó el supuesto de que el dato se hallaba saturado.

Para la recolección de los datos se contemplaron dos instancias, la primera, consistente en la lectura y análisis de un texto, y la segunda, en la resolución de un cuestionario. En este último caso se preguntó a los estudiantes: ¿Qué te evoca el texto? ¿Qué es leer críticamente? ¿Qué harías para mejorar tu lectura crítica? ¿Qué harías si tuvieras más tiempo para leer críticamente?

Resultados

Para el procesamiento e interpretación de la información relevada se construyeron categorías de análisis en función de los aspectos comunes que evidenciaron las respuestas de los entrevistados.

² Este trabajo abordara para su análisis las aéreas I y IV.

La información develada se organizó en tres ejes temáticos: “Lo que le evoca al estudiante la lectura del texto”, “Lo que cree el estudiante debe hacer para leer críticamente” y “Lo que hace el estudiante cuando cree leer críticamente”.

En relación con el primer eje, se identificaron tres categorías: a) Lo que le dio la *Cátedra*, b) Lo que le aportó el *Contenido* y c) Lo que le proporcionaron los *Autores*: En cuanto a la primera, los estudiantes mencionaron aquellas que les brindaron diferentes vínculos con los actores y factores intervinientes, sin olvidar los sustentos teóricos para analizar el texto. Algunos ejemplos son *Política Educativa*, *Sociología General*, *Teoría Curricular*, *Sociología de la Educación*, *Historia General de la Educación*, *Historia de la Educación Argentina* y *Pedagogía*.

Lo que refiere a la segunda, sus apreciaciones evocan conceptos particulares o bien de índole más general, entre los cuales se cuentan nociones vinculadas con la pedagogía crítica de Freire.

Respecto con la tercera categoría se destacan los aportes de aquellos referentes teóricos que los orientaron en el análisis del texto (tales como Freire, Vigotsky, Marx, entre otros).

El segundo eje, los estudiantes refieren a lo que hacen cuando leen críticamente, mencionan al *método*, al *contenido*, o a ambos. Quienes hacen referencia al *método* indican ciertos procedimientos implicados en dicha habilidad, como la lectura global, luego seleccionar las ideas generales, otros casos se aludían a los conceptos y conocimientos los cuales requieren la interpretación del texto. Algunos estudiantes ponen énfasis en el *método* y el *contenido*, ya que al establecer una lectura global inmediatamente recurrían a teorías estudiadas anteriormente.

Sobre qué harían para mejorar su lectura crítica, manifiestan que se centran en: a) *el conocimiento del contenido*, b) *El uso de un método*, c) *El recurso al contenido y al método de modo conjunto*, y d) *La actitud de compromiso del docente*. Quienes se centran en el *contenido*, mencionan la importancia de ir incorporando conceptos, ideas claves, conocimientos referidos a distintas áreas disciplinares de incumbencia. Los que se *enfatan en el método* hacen hincapié en los procedimientos, en el tiempo y en el reconocimiento de ideas fuerzas. Otros en cambio se *centran en el contenido y en el método*, que les permitiría mejorar su lectura a la hora abordar conceptos, conocimientos específicos y su relación con el procedimiento a la hora de buscar la correlación o la comparación, para su posterior análisis. Asimismo mencionan el *compromiso del educador*, es decir que no sólo se debe conocer el

contenido y el procedimiento, sino que también se requiere de actitud de compromiso ante el estudiante.

En lo que respecta a qué harían si tuvieran más tiempo para leer críticamente, los entrevistados refieren a los *énfasis en el análisis de cada parte del texto*, mencionan la importancia de leer un fragmento para poder entender el todo. *En el método para leer el artículo y en la relación entre el texto* señalan la necesidad de ahondar en el procedimiento y en el desarrollo de la práctica que posibilitaría un mejor desarrollo de su lectura crítica. *El contenido que le brindó la formación*, la relación del texto con diferentes autores o contenidos trabajados en las diversas cátedras a lo largo de su formación.

En cuanto al tercer eje, “Lo que hace el estudiante cuando cree leer críticamente”, se agruparon conforme en torno a los siguientes aspectos: a) Dimensión deseable de la política desde una perspectiva crítica; b) Dimensión no deseable de la política desde una perspectiva crítica; y c) Posicionamiento del educador.

Cuando hacen referencia a la primera dimensión, lo expresado por los estudiantes se subcategorizan en: *Perspectiva General*; *Perspectiva General a particular* y *Perspectiva particular a situaciones concretas*.

Los que refieren a una mirada contextual, evocan el uso del poder desde nociones abstractas pero reconociendo que éste se encuentra en los sujetos en forma limitada. En la segunda, refieren al poder desde una óptica contextual pero reconociendo la importancia del vínculo y la otredad entre los sujetos intervinientes de las situaciones y hechos sociales. Por último, algunos mencionan situaciones específicas, donde los sujetos implicados adquieren igual grado de relevancia a la hora de posicionarse en el lugar del otro y, cumplir con diferentes roles que le fueron socialmente asignados adoptando una manera de ejercer el poder.

Lo que respecta a la segunda dimensión, lo que refiere a una *visión macro de la política*, los estudiantes mencionan la naturalización de los hechos desde un posicionamiento hegemónico; refieren a sucesos trascendentales de la historia mundial como lo ocurrido en la revolución industrial.

Desde una *visión micro de la política*, reúne las expresiones de quienes señalan la naturalización de los hechos desde lo cotidiano, manipulado por la hegemonía, por ejemplo la influencia de los medios de comunicación. Algunos refieren a situaciones concretas que sucedieron en la historia fundacional del país y que guardan estrecha relación con el proceso de consolidación del sistema educativo, por ejemplo el Normalismo y la Ley N° 1420.

Lo que respecta a la última dimensión *Posicionamiento del educador*, se agrupan en las siguientes subcategorías: a) El posicionamiento activo/participativo; b) El posicionamiento autocrítico constante. c) El posicionamiento responsable/ comprometido. Lo que refiere a la primera, asumen la visibilización de la tarea docente, la cual posibilita la construcción de la identidad del estudiante en cuanto a su posicionamiento, en el proceso de adquisición de nuevos saberes desde una perspectiva amplia (hechos sociales y educativos).

Otro, refiere a un posicionamiento autoreflexivo permanente, a la hora de pensar su futura tarea docente.

Por último, evocan que en su práctica docente, no solamente deben conocer el contenido disciplinar y los procedimientos sino además poseer una actitud comprometida a la hora de desempeñar su tarea profesional.

Discusión y conclusión

A la luz de los resultados, puede decirse que los estudiantes de Ciencias de la Educación manifiestan rasgos de lectura de contenidos críticos al reconocer la relevancia de los conceptos, perspectivas y referentes teóricos que han estudiado en el marco de las distintas áreas curriculares. Las cátedras, contenidos o autores señaladas por los alumnos corresponden a las áreas I: *Análisis de la educación y sus manifestaciones* y IV: *Teorías y técnicas de los encuadres generales*. Éstas aportan a la formación contenidos desde una perspectiva amplia conformando una mirada macro de los procesos sociales y los hechos educativos.

En lo que refiere al Área I, propone el aprendizaje de los corpus teóricos de las disciplinas básicas para el análisis de la educación y el aprendizaje de sus enfoques de análisis, técnicas e instrumentos básicos de investigación.

Lo que respecta al Área IV, plantea el desarrollo de capacidades para la utilización de las distintas herramientas que pueden considerarse sustantivas y básicas para cualquier intervención educativa. Las asignaturas de estas áreas, brindan marcos generales y contextuales para entender los procesos educativos; sin embargo, pareciera que estas instancias no desarrollan procedimientos ni actividades concretas para la intervención en el espacio áulico, ya que sólo es mencionada una disciplina (Teoría curricular) del área de *Teoría y Técnicas de los encuadres*. Las otras cátedras que permiten una mirada micro al aula o de índole intervencionista, no son evocadas por los estudiantes.

Los *contenidos* aportados por la formación, podría evidenciarse, que estos construyen en los estudiantes una mirada multiparadigmática que les permite considerar al hecho educativo desde diferentes enfoques como así también un espectro amplio de conocimientos posibilitando concebir críticamente la realidad. Es decir, las cátedras mediante los contenidos y desarrollo de la obra de autores promueven actitudes para el desarrollo del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2005).

En este contexto macro de la formación disciplinar, cobra importancia la *lectura*, la cual es concebida como el medio para adentrarse en los conocimientos académicos (Carlino, 2009), que a su vez permitirá desarrollar actitudes críticas en términos de Paul (1992).

La *lectura* adquirida durante el trayecto muestra una contribución al desarrollo de la crítica, en relación con lo expresado por los estudiantes, donde evidencian el análisis, revisión, síntesis y elaboración de nuevas ideas y relaciones conceptuales. Asimismo la *lectura* es concebida como una herramienta que enriquece el desarrollo de la crítica, permitiendo la reconstrucción de significados, y el develamiento de los propósitos de los diferentes discursos y posturas plasmadas en los textos (Serrano de Moreno, 2011).

Por lo tanto, el proceso de lectura que los alumnos van realizando con los contenidos disciplinares y con otras fuentes les permite ir pensándose como mediadores en los procesos de formación (Larrosa, 2004).

En la *dimensión micro política de la educación*, manifiestan la asimetría producida en la relación docente y alumno en cuanto a las desigualdades generadas en el aula y el poder que posee el primero al asignar una calificación, o en el acto mismo de tomar decisiones (Souto, 1993).

En el nivel *macro de la política*, el poder se expresa de diferentes modos en los procesos sociales y desde una mirada concreta, es decir, en las relaciones que se establecen dentro y fuera del aula. En ambos casos, los entrevistados reconocen la alineación que produce la ideología dominante, donde “*cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad es decir los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos*” (Foucault, 1981: 187). En este sentido, es el educador quien debe propiciar el desarrollo de la crítica en sus estudiantes para percibir a la realidad de manera consciente ya sea en el aula o en la sociedad misma (Freire, 1970).

Lo sostenido anteriormente, reafirma que los contenidos disciplinares que le brindó la formación contribuyó a una mirada contex-

tual (política, social, económica, etc.) que posibilitó y posibilita la desnaturalización de los hechos sociales y educativos.

Se concibe al posicionamiento del educador, como tarea compleja, donde en un momento determinado de su formación inicial se encuentra atravesado por diferentes contenidos o espacios que le brindan herramientas para su futuro desempeño profesional (Ferry, 1990).

Es importante remarcar, cuando a los estudiantes se les indagó qué es leer críticamente, ellos mencionaron el reconocimiento de palabras claves, ideas centrales, la valoración del todo o de las partes del texto, son operaciones más básicas para el análisis de la lectura. Es esperable que los alumnos enuncien razones o evidencias argumentativas, opiniones alternativas de otros autores y fuentes; diferenciación hechos de opiniones, evaluación de la evidencia, entre otras que permitiría un análisis crítico de contenidos disciplinares y otras fuentes.

Podría afirmarse que si bien el contenido crítico está presente en la formación, los procedimientos para el desarrollo de análisis en ese sentido quedan por cuenta de los propios estudiantes. Sobre esto último valdría reflexionar si no sería necesario prestar más atención a la enseñanza explícita de técnicas de lectura crítica en pos no sólo de mejores desempeños académicos, sino también del logro de mayores competencias críticas generales.

Bibliografía

- Carlino, P. (2009) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente, en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IX, nº 17
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Paidós.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- Foucault, M. (1981) *Verdad y poder*. Diálogo con M. Fontana. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, España: Alianza Editorial y Materiales.
- Larosa, J. (2004) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Paul, R. (1992) *Pensamiento crítico: preguntas y respuestas básicas*. Disponible en: www.criticalthinking.org/University/questions.html. Consultado el 12 de septiembre de 2013.

- Paul, R. y Elder, L. (2005) *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*, California, Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Plan de estudios de la Carrera Profesorado en Ciencias de la Educación. Disponible en <http://hum.unne.edu.ar/academica/departamentos/educa/profesorado.pdf>. Consultado 17 de julio 2013.
- Serrano de Moreno, S. (2011) “Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria”, en: *Entre Lenguas*. Vol. 16. pp. 20-43.
- Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.