

Prácticas Pedagógicas para el Fortalecimiento de la Competencia Lectura Crítica

Yeidy Lucía Chamorro¹

yeidylucia.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0002-4017-3814>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología
Panamá

RESUMEN

La globalización y la vertiginosa realidad tecnológica del siglo XXI ha traído consigo la necesidad de evaluar, analizar y replantear el currículo educativo, el cual debe propender a la formación de seres humanos críticos, capaces de interactuar en sociedad y buscar su propio progreso desde la colectividad e individualidad. Por consiguiente, la investigación sobre las prácticas pedagógicas se hace pertinente cuando la escuela requiere de cambios y transformaciones para no quedar relegada. Dichas investigaciones son más fructíferas, cuando la misma comunidad educativa, en este caso los docentes, sienten la pertinencia de este proceso evaluativo que, muy seguramente, enriquecerá el quehacer pedagógico. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo principal propiciar la reflexión de las prácticas pedagógicas y su importancia en el fortalecimiento de la competencia lectura crítica; donde se mire el contexto y las realidades sociales como elementos primordiales en la dinámica de la clase y en la búsqueda del conocimiento. Para ello, se realiza un diálogo de saberes entre distintos autores que confluyen en esta temática (Freire, Giroux, Díaz Barriga, Olga Zuluaga, entre otros) y se esboza la mirada del Ministerio de Educación Nacional – Colombia en cuanto a la Lectura Crítica.

Palabras claves: prácticas pedagógicas; competencia; lectura crítica.

¹ Autor principal

Correspondencia: yeidylucia.est@umecit.edu.pa

Pedagogical Practices for Strengthening Critical Reading Competence

ABSTRACT

Globalization and the vertiginous technological reality of the 21st century have brought the necessity of evaluating, analyzing, and rethinking the educational curriculum, which must aim at the formation of critical human beings, capable of interacting in society and seeking their own progress from the community. and individuality. Consequently, research on pedagogical practices becomes pertinent when the school requires changes and transformations to avoid being relegated. These research are more fruitful when the educational community itself, in this case the teachers, feel the relevance of this evaluative process that, most likely, will enrich the pedagogical work. Taking into consideration the above, the main objective of this article is to promote reflection on pedagogical practices and their importance in strengthening critical reading competence, where the context and social realities are looked at as essential elements in the dynamics of the class and in the search for knowledge. To this end, a dialogue of knowledge is carried out between different authors who converge on this topic (Freire, Giroux, Díaz Barriga, Maldonado, Olga Zuluaga, Pablo Romero, among others) and the perspective of the Ministry of National Education, Colombia regarding. to Critical Reading.

Key words: *pedagogical practices; competence; critical reading.*

Artículo recibido 28 agosto 2023

Aceptado para publicación: 20 setiembre 2023

INTRODUCCIÓN

La escuela, como espacio de formación, debe propender a la utilización de metodologías didácticas que permitan una educación con calidad, capaz de educar desde los valores sociales y morales sin dejar a un lado el desarrollo de habilidades cognitivas. Es así que, desde décadas anteriores se ha ido promoviendo el cambio metodológico en las aulas de clases. Ya no es de imperiosa necesidad la recitación de teorías si no la apropiación de saberes y la construcción de conocimiento.

Los avances tecnológicos, la globalización que ha experimentado la sociedad empuja a las instituciones educativas a desarrollar mecanismos y estrategias que sean acordes a la realidad del estudiante. Cuando una escuela relega el papel del contexto, el aprendizaje se convierte en monótono y poco interesante para el individuo que se está formando.

Es claro que a la educación institucionalizada se le ha hecho difícil ir a la par de las necesidades aceleradas de la sociedad, puesto que la escuela demora mucho más en transformarse ya que es un sistema que involucra diversos factores pedagógicos que deben ser asimilados por los docentes, sujetos activos en el proceso de enseñanza. Dichos factores se convierten en la carta de navegación del aprendizaje en las aulas, constituyendo así el currículo institucional.

Esta dicotomía entre la escuela y la sociedad ha traído consigo una problemática de enseñanza – aprendizaje: el desarrollo de competencias. Y es una de estas competencias, la lectura crítica, el interés primordial de esta investigación, ya que a través de su desarrollo se busca la formación de seres pensantes, reflexivos, comprometidos con su crecimiento personal y social; preocupados a su vez, por el cuidado del medio ambiente.

El bajo desempeño que evidencian los estudiantes en el área de Lengua Castellana, su poco interés por leer, por cuestionar, debatir o producir texto desde perspectiva crítica se ha tornado en una preocupación persistente puesto que, esto repercute en todas las áreas del saber.

Por lo tanto, es pertinente no solo reflexionar en torno al fortalecimiento de la competencia de lectura crítica, sino también desde las prácticas pedagógicas de los docentes y apropiación del currículo institucional; su funcionalidad, interacción con el contexto, con el estudiante, con la realidad del mundo.

En el Marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura se considera la importancia de la lectura crítica como la competencia que permite el dominio del lenguaje, (...) Los ciudadanos que leen eficiente, amplia y críticamente tienden a ser miembros más productivos de la sociedad, lo que se expresa tanto en su participación comunitaria y establecimiento de acuerdos como en su trabajo (MEN, 2006; MEN, 2011; Hynd y Stahl, 1998, p. 15). Además, es importante que las instituciones educativas promuevan la lectura desde la diversidad de conocimiento que trae consigo este ejercicio, que el estudiante sea capaz y competente para seleccionar, comprender, utilizar y evaluar la información circundante de su entorno, de su realidad, que sea un individuo activo, con un pensamiento lógico y analógico, abierto a las discusiones de su propio mundo y con la capacidad de escribir desde múltiples perspectivas (Hynd y Stahl, 1998), tomando también una actitud propia frente a las problemáticas sociales.

Para lograr esto se necesitan cambios en la estructura y formas de enseñar, los docentes también deben ser críticos y pensar más allá del esquema de una clase para desarrollar contenidos, ser agentes activos en los procesos de mejoramiento escolar. Se debe pensar, analizar, reflexionar, cuestionar y evaluar las prácticas de enseñanza del profesorado y el enfoque metodológico que aplica la institución para alcanzar sus objetivos, partiendo de que, dichas prácticas de enseñanza facilitarán o no el fortalecimiento de la lectura crítica.

De la Pedagogía Crítica a la Lectura Crítica.

La pedagogía crítica abre un espacio en el que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de asumir su propio poder como agentes críticos; proporciona una esfera en la que la libertad sin condiciones, una libertad para cuestionar y afirmar, resulta básica para los objetivos de la universidad, o incluso de la propia democracia.

(Derrida, 2001). Retomado por Henry Giroux (2008).

El aprendizaje, agarrado de la enseñanza, es uno de las concepciones que desde el inicio de la escuela ha suscitado grandes debates. La escuela no ha sido, en palabras de Pablo Pineau (2009) un fenómeno que resalta de la evolución “lógica y natural” de la educación, sino una serie de rupturas y acomodaciones en su devenir. Existe en su interior una serie de elementos estructurales

que la ponen en el ojo del cuestionamiento, de la crítica constante y de si realmente, cumple un papel importante en la sociedad contemporánea. Entonces, se empieza a reflexionar sobre elementos fundamentales: la interacción entre docente y estudiante, y la apropiación del contexto en la construcción de conocimiento.

Pero, más allá de los elementos mencionados subyace también el categórico paradigma de la educación mercantilista, pues, desde sus inicios se le ha cuestionado su relación inapropiada con el poder. Entre el siglo XIX al XX, según las investigaciones de Pineau, 2009, se dio la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el planeta, se volvió obligatoria, se convirtió en una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó la dependencia a través de la alfabetización masiva. En este sentido, la escuela no funciona como formadora de seres sociales sino como seres dóciles que promueven la protección, a través de su rol como masa, de los deseos de las clases dominantes.

Considerando al alumno como un agente vacío que necesita de la intervención de un adulto, un pastor, un tutor, que, según Immanuel Kant, convierte al hombre “incapaz de servirse del propio entendimiento, porque jamás se le deja hacer dicho ensayo” (el de razonar); la escuela se convierte en un espacio de concentración de elementos curriculares apropiados por las necesidades políticas y económicas del Estado, más no de la población; en palabras de Pineau 2009, haciendo que enseñar sea un fenómeno colectivo, que adoctrina a muchos a la vez. El estado, según Michel Foucault 2006, establece la gubernamentalidad por medio de la cual instaura la razón del mismo, con la que busca salvaguardar su identidad política, creando una “génesis de poder sobre la vida”. Esto conlleva que los actores de la educación, como el docente, sea formado desde una estructura rígida de impartir conocimiento, marcado por un currículo estándar, por unas horas establecidas, rodeado por un sinnúmero de estudiantes que deben alcanzar objetivos de aprendizaje. Al docente le es complejo desaprender y quedar libre para razonar y reflexionar sobre su quehacer e involucrar al estudiante en su aprendizaje. Y así, el círculo vicioso del adoctrinamiento, de la repetición de teorías a las que el estudiante no le mira la relevancia, pero en el fondo, conviene mantenerlo ocupado, para que no reflexione, no cuestione las deficiencias de su propia educación, no interactúe con las necesidades de su sociedad, pues siempre estará exclusivamente pendiente

a sus propios objetivos, los cuales nunca fueron formados desde el pensamiento de la construcción política y social.

Entonces, ¿cómo lograr que la escuela cumpla su función social?, ¿Cómo enseñar para que los estudiantes adquieran conciencia, sean críticos y humanos? No existe una receta mágica para esto, pero si se puede analizar postulados pedagógicos que se han conformado del análisis de la realidad educativa mundial, tal es el caso de la Pedagogía Crítica.

La pedagogía crítica, entendida como una propuesta de enseñanza planteada por Paulo Freire, que, según Kincheloe, 2008, tuvo notoriedad desde 1967; fusiona la ética de la teología de la liberación y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, con los impulsos progresistas de la educación. Busca encaminar la educación hacia el papel activo del estudiante y del docente desde diferentes aspectos: sociedad, humanidad, libertad, conciencia crítica; partiendo del diálogo de saberes en el aula de clase. Planteado, de la siguiente manera por Freire, (2005) “solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo”.

Si el docente se libera de toda la estructura curricular que lo ha encasillado en aplicar un modelo tradicional de repetición de teorías, podrá lograr que el proceso de enseñanza aprendizaje sea un acto de reflexión crítica y la práctica de la libertad, entiendo así a la educación desde su carácter ético y político. Para Henry Giroux, 2008, la pedagogía crítica siempre es un compromiso con el futuro y...

la tarea de los educadores y educadoras sigue siendo la de asegurar que el futuro se dirija hacia un mundo más justo en lo social, un mundo en el que los discursos de la crítica y la posibilidad, en conjunción con los valores de la razón, la libertad y la igualdad, sean capaces de modificar, como parte de un proyecto democrático más amplio, los terrenos en los que se desarrolla nuestra vida. (Pág. 18)

Desde esta perspectiva, la escuela pasaría del esquema evaluativo clasificatorio a ser el espacio de formación de pensadores críticos, curiosos que se interesan por el desarrollo social. No es inapropiado que la escuela piense en la sociedad pues el ser humano la necesita para vivir en armonía, lo impertinente consiste en que no se considere a los estudiantes como seres diferentes, con capacidades y habilidades diversas que no deben ser encasilladas por la escuela, por

adocinamientos de teorías obsoletas cuando se explica la importancia de la misma, la funcionalidad en la realidad. Esta es la base de la pedagogía crítica, según Henry Giroux (2008), la cual “debe hacer todo lo posible para proporcionar a los alumnos y alumnas el conocimiento y las habilidades que necesitan para aprender a reflexionar, a tener criterio, a elegir, sobre todo porque esto último tiene que ver con el ejercicio de actividades críticas que ofrecen la posibilidad de un cambio democrático”. (Pág. 20)

La conciencia crítica lleva al individuo a pensar en la democracia como un elemento primordial de su vida, de su desarrollo como parte de un todo, Giroux, (2008) afirma que la democracia no puede funcionar si los ciudadanos y ciudadanas no disponen de autonomía, de independencia y de un criterio propio, cualidades indispensables que los estudiantes deben desarrollar para que puedan ser participativos y contribuyan al progreso de su país. Así, la pedagogía se convierte en la piedra angular de la democracia, porque proporciona los cimientos para que los estudiantes no aprendan tan sólo cómo ser gobernados, sino también el modo de ser capaces de gobernar.

El estudiante ya no debe ser mirado desde el sujeto que tiene que aprender, es pertinente que cuestione, indague, participe en su aprendizaje, sea dinámico, reflexione y evalúe los procesos de su formación; obviamente guiado por el docente, pero no subordinado por él; como lo expresa Kincheloe (2008), la pedagogía crítica del siglo XXI debe propender a la construcción de un plan o programa pedagógico que estimule el desarrollo intelectual, la justicia sociopolítica y económica, la equidad, ayudando a la transformación y construcción de una escuela con rigor académico y social.

Es necesario la formación de lectores críticos, y para esto los docentes también deben serlo y construir los elementos curriculares pedagógicos que llevan al aula. Si bien la escuela no tuvo un buen inicio, aún es tiempo de que realmente enfatice en su fin social, en su interés de educar personas con capacidades de razonar y reflexionar sobre su existencia y su papel en la sociedad. En palabras de Cataldo (2015), se puede decir que ... pensar en una educación pública diferente es pensar en una educación política: preparar a niños y niñas para gestar un nuevo mundo que no se condiciona al ejercicio de la economía, más bien se supedita, subordina al ámbito de la política (libres en común). Se requiere repensar la formación educativa, se necesita de una pedagogía

crítica, algo difícil de lograr, pues al Estado no le conviene formar ciudadanos críticos. Bajo este ángulo, Kincheloe (2008), plantea que una pedagogía crítica eficaz para el futuro debe mostrarse profundamente interesada por la relación entre el dominio sociopolítico y la vida del individuo, para catalizar tanto la acción social crítica como la contribución cívica y provocar una enseñanza eficaz que abarque desde la educación primaria hasta la universitaria.

Prácticas pedagógicas en Colombia, según los enfoques del lenguaje: aproximaciones del currículo educativo a la enseñanza de la Lectura Crítica.

Las prácticas pedagógicas son procesos que deben pensarse desde diferentes referentes curriculares de la institución educativa, teniendo en cuenta la interacción dinámica del contexto del estudiante y las realidades que traen consigo la sociedad. Para Olga Lucía Zuluaga Garcés (1999) “las prácticas pedagógicas permiten conocer al docente, su discurso, su metodología” (p.10) y esto se relaciona con el conocimiento que se trabaja en el aula de clase y con el currículo institucional. Éstas pueden ser entendidas como el conjunto de acciones y momentos de las clases que orienta el maestro y tienen como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes.

Prieto (1990), considera que las prácticas pedagógicas tienen elementos concretos que permiten analizarlas críticamente y ser un referente primordial para la calidad del proceso de enseñanza. En un aula de clase se da la interacción entre sujetos, que aportan contextos diferentes, lo que provoca una relación compleja entre pensamiento y lenguaje; también, se da una jerarquización de poder en el aula, establecida por el sistema educativo y que evidencia las expectativas del docente (logro de objetivos y comportamientos de los estudiantes). En las prácticas pedagógicas se encuentra el conocimiento funcional que trae el estudiante, adquirido de intercambios cotidianos con su entorno.

Retomando a Zuluaga, citada por Ríos (2018), cuando se demarca el saber pedagógico en una sociedad específica, el saber y la práctica se comprometen en los procesos de institucionalización. La institución, el sujeto y el discurso son las instancias metodológicas que pueden aprender, en la práctica pedagógica, los procesos de institucionalización del saber pedagógico. No obstante, se necesita la interacción de estos elementos para que exista una reflexión fructífera del proceso de

enseñanza que se lleva en el aula de clase. El papel del docente y de sus prácticas de enseñanza no pueden limitarse al manejo de un texto guía, que le proporciona un objetivo, que no tiene en cuenta la realidad del grupo heterogéneo de la clase.

Para Díaz Barriga (2004), las estrategias de enseñanza son fundamentales para que se dé un aprendizaje significativo. Partiendo que éstas son consideradas como los procedimientos heurísticos, reflexivos y adaptables, dependiendo de los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de episodios o secuencia de enseñanza de que se trate, dependiendo de la intención que tenga el docente se podrá clasificar las estrategias de enseñanza que éste utilice en las clases.

Es así que se puede hablar de: a) estrategias para generar (o activar) conocimientos previos y para generar expectativas apropiadas, ya que, son de gran relevancia los presaberes de los estudiantes al momento de incursionar en una nueva temática; b) estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje, quienes buscan trabajar la coherencia y la comprensión textual; c) estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información por aprender, en esta se encuentra el análisis de imágenes y diagramas; d) estrategias para organizar la información nueva por aprender, ejemplo de estas son el resumen, organizadores gráficos (cuadros sinópticos).

Al clasificar las herramientas el docente puede utilizarla con facilidad y aprovecharlas al máximo porque identifica en qué momento de la clase puede ser más necesarias. Esta clasificación demuestra que el papel del profesor va más allá de llevar lo que se va a aprender en el aula. Más que conocimiento, el docente es el mediador de un ambiente de aprendizaje significativo, como expresa Díaz Barriga (2004), la enseñanza es una construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional (institucional, cultural, etcétera), (...) es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. (pág. 3)

Direccionando la pregunta ¿Cómo enseñar? Desde un área específica, desde la enseñanza del lenguaje, se puede describir un cúmulo de teorías lingüísticas que han ido promoviendo distintos enfoques y perspectivas de enseñanza de la lengua materna: el castellano.

La enseñanza del Español y Literatura (1988 Plan de Estudio), Humanidades – Lengua Castellana (1994 Ley 115) o de Lenguaje (2006 EBC) en Colombia, ha experimentado todas las transformaciones que trajeron consigo los distintos documentos y decretos emanados por el Ministerio de Educación desde el siglo anterior. Existen lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje del lenguaje, los cuales buscan el desarrollo de competencias comunicativas o las competencias escritora y lectora (nombre que tienen en la actualidad). En estos documentos se hace énfasis en la producción escrita, en el análisis crítico y en la formación de seres pensantes y reflexivos.

Pero, la enseñanza de la lengua materna en la escuela no solo está regida por los elementos establecidos por el MEN, sino que, también está condicionada por el enfoque y modelo de enseñanza que el docente quiera implementar en el aula, teniendo como referencia las teorías de aprendizaje que él maneja, o que más se acomode a su estilo. Es así que las teorías del lenguaje influyeron en los modelos de enseñanza presentes en la escuela colombiana.

Antes de la década del 60' predominaba la enseñanza de la lengua desde la normatividad del signo, la Gramática Normativa, “Arte de leer y escribir correctamente”. Por este motivo las reglas ortográficas eran fundamentales para alcanzar los objetivos de la clase. Se repetía memorísticamente las normas para leer y escribir de manera correcta, se estudiaba fragmentos de textos sin contextualización, solo se veía la belleza del buen discurso sin tener en cuenta la reflexión que se podía dar de la lectura. En cuanto al modelo silábico de adquisición de la lengua escrita, era totalmente fragmentada; la letra, sílaba, palabra y frase, constituían los estilos de ejercicios que se daban en la primaria.

Poco tiempo después (década del 70') con la influencia de la teoría de Ferdinand De Saussure “la lengua considerada en sí misma y por sí misma” (Curso de Lingüística General, P. 364) y el conductismo de Skinner, se llegó a implementar la Gramática estructuralista o Lingüística estructural, con la que se establece el estudio de la lengua desde la función de la palabra (extraída

del contexto), sus clasificaciones, análisis sintáctico y morfológico. Desde esta perspectiva el lenguaje se estructuraba de palabras, no de oraciones con sentido, y obviamente, estaba supeditado a estímulo respuesta del conductismo, por tanto, imperaba el premio y castigo, lo que hacía que el interés por aprender a manejar la lengua correctamente pasara a un segundo plano.

La ejercitación mecánica eran las actividades de aprendizaje (completar frases, transcribir textos y analizar oraciones), la literatura es tomada como un medio, más no el fin último del análisis, puesto que, no se pasaba del estudio de personajes, idea principal, ideas secundarias, la identificación de figuras literarias, (en donde se tenían siempre los mismos ejemplos), la memorización de poemas y la lectura sin discusión crítica; no se abrían espacios para la creación y recepción de mensajes que desarrollaran competencias ciudadanas. Para el docente era necesario e importante el texto guía. En pocas palabras, este enfoque reduce la enseñanza de la lengua materna exclusivamente al nivel morfosintáctico.

Llega así, poco tiempo después, la Gramática Generativa Transformacional (teoría sintáctica) de Noam Chomsky, retomado por Bronckart (1985), es una teoría que tiene en cuenta la función del hablante: “ Todo sujeto hablante se revela, en efecto, acto para producir y comprender un número infinito de frases, a pesar de que tiene a su disposición un número finito de elementos lingüísticos (fonemas, morfemas, lexemas) y que, con excepción de algunas secuencias del lenguaje casi automatizadas, la mayor parte de las frases emitidas o recibidas son <<nuevas>>, es decir, creadas o recreadas por el oyente.” (p.71)

Para Chomsky (1957), la competencia lingüística permite que el hablante pueda emitir, analizar frases y diferenciarlas entre correctas e incorrectas puesto que, según esta teoría, existen en la lengua, estructuras universales que todo hablante maneja. Es por esto, que la gramática proporciona reglas que constituyen el saber lingüístico de un hablante, es decir, su competencia, la capacidad que se tienen para utilizar la lengua materna. Por tanto, la enseñanza de la lengua desde este enfoque, está basado en el conocimiento que el estudiante tenga de su idioma, está referida a un hablante-oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no.

No obstante, Lomas (1993) considera que estos enfoques, preocupados por la descripción de la estructura abstracta de los sistemas de signos (por el sistema formal de la lengua o por el hablante/ oyente/ ideal), los asuntos relativos a los actos de habla, a los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, al significado cultural y al sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas cotidianas (...) no forman parte del conocimiento científico de las ciencias lingüísticas. Se olvida, en consecuencia, que lo que justifica la creación de un texto es la intención de producir un efecto determinado.

A finales del siglo XX surgen nuevas teorías del lenguaje y son la base de nuevos enfoques de enseñanza de la lengua materna, (no es suficiente el estudio de actos de habla aislados) en las que se incluye el concepto de contexto y se pasa del plano de la frase al de enunciado: texto y discurso. Grosso modo, se busca estudiar y abarcar la actividad verbal desde la complejidad que trae consigo la realidad del contexto. En Colombia, con la construcción de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1996) el MEN estableció el enfoque semántico comunicativo como fundamento teórico - pedagógico para la enseñanza de la lengua materna desde el desarrollo de la competencia comunicativa. Pero, tuvo poca acogida debido a que no hubo una reflexión pedagógica del mismo, se siguió con el esquema estructuralista en las clases de gramática y literatura; se redujo el aprendizaje al estudio oracional de la lengua, a la perfecta vocalización y entonación de la lectura, no había un indicio de la construcción de conocimiento por parte del estudiante. Se siguió desconociendo el contexto, la recursividad del lenguaje y del estudiante que era el portador de la realidad social. Hubo una gran contradicción entre los planteamientos teóricos enmarcados en el desarrollo de competencias comunicativas y la práctica pedagógica que se daba en las instituciones educativas colombianas, puesto que, la comunicación no fue tomada como objetivo y método de enseñanza en las aulas de clase. Desde el punto de vista de Rodríguez & Jaime (1999), “Una teoría de la enseñanza de la lengua basada en un modelo comunicativo debe traducirse en una propuesta didáctica que oriente los objetivos de la clase, las tareas de aprendizaje, las actividades del profesor, los materiales de enseñanza, hacia el logro del propósito fundamental de formar hablantes, lectores y escritores competentes y autónomos”.

Dentro de estos enfoques de enseñanza de la lengua materna, se encuentra el sociolingüístico, el cual nos presenta el aula de clase como un escenario comunicativo, reflejo de la sociedad (considerada como un entorno en el que convergen distintos tipos de relaciones y usos dialectales de una misma lengua). Este enfoque permite que el estudiante y el docente, quienes deben reconocerse como sujetos pensantes, reflexionen sobre las problemáticas sociales del entorno en el que se encuentra la escuela. La interacción comunicativa permite que el individuo adquiera una dimensión pragmática (pragmática universal) del lenguaje y, por tanto, desarrolle una competencia comunicativa, puesto que, existe la necesidad de que el ser humano se comunique de manera crítica y reflexiva (Habermas 1989), lo que se puede denominar “ciudadanos competentes para la comunicación”, competencia comunicativa.

Desde la sociolingüística, Tuson, 1993, considera que el individuo se nos presenta no como un hablante oyente ideal, sino como el usuario concreto de una lengua, miembro de un grupo - o subgrupo - social y cultural determinado, que pertenece a una clase social (...) que posee un repertorio verbal determinado, compuesto de todas las variedades que es capaz de usar en su vida cotidiana. (pág. 59). La sociolingüística lleva a considerar el aula de clase como un microcosmo, con un sistema sociocultural en el que docente y estudiantes exponen sus visiones de mundo, es necesario que, en dicho espacio, el proceso de enseñanza se entrelace lo cognitivo con lo sociocultural, por medio de estos elementos se puede dar la producción de conocimiento y el desarrollo de competencias comunicativas que son indispensables para la interacción social.

La reforma mencionada, trae consigo la implementación de los proyectos de aula como estrategia metodológica para la enseñanza, pero, aún en nuestros días, los proyectos de aula no son la estrategia que, todas las instituciones del país utilicen para el desarrollo de sus clases. A la educación institucionalizada en Colombia se le ha hecho difícil salir del esquema de la clase basada en conceptualizaciones temáticas. Zubiría, (2017) opina que “la mayor parte del tiempo escolar se desperdicia estudiando gramática, ortografía y una literatura descontextualizada (...) ¿De qué sirve acercarse a un libro como “Romeo y Julieta” sin poder elaborar su sentido profundo? En muchos casos se genera un efecto contrario y más devastador: el odio a la lectura”.

Todo este recorrido histórico de los enfoques del lenguaje muestra la importancia de distintos elementos presentes en el aula de clase: los contenidos, los actos de habla de los estudiantes, la realidad circundante como elemento de comunicación que permitirá una enseñanza basada en intercambio y contratos sociales.

A finales de los 90' en Colombia empezó a hablarse de competencias básicas, las cuales deben trabajarse desde las diferentes áreas del saber. Se establecieron estándares (año 2000) para que los docentes pudieran evaluar el desarrollo de dichas competencias en los estudiantes; pero, la estructura de la enseñanza en las aulas de clase quedó con el mismo estilo. No se profundizó en las nuevas exigencias curriculares y sociales que iban surgiendo con la globalización y los avances tecnológicos. Por tal motivo, en las instituciones educativas colombianas se encuentran muchos estudiantes con apatía hacia el aprendizaje, porque no le ven la funcionalidad de esta con su entorno. ¿Qué puede hacerse para motivar al estudiante?, ¿No es necesario una educación integral e integradora de procesos innovadores y creativos que lleven al estudiante a desarrollar sus competencias y habilidades de pensamiento? ¿Es imposible cambiar el papel del docente en el aula de clase, de pasar de recitador de teorías a mediador de aprendizaje?

Este derrotero de interrogantes lleva a reflexionar sobre el rol del maestro en las escuelas, de cómo los paradigmas de la educación del siglo XXI inducen a un cambio de concepción del docente actual, en el que se debe buscar aspectos fundamentales como: relación de contenido, enseñanza y aprendizaje, aplicación de nuevas técnicas de evaluación acordes a las necesidades del estudiante. A la escuela le debe interesar que sus estudiantes manejen competencias que les permita: extraer ideas y argumentos de los textos que leen y poner en práctica su capacidad crítica para defender o refutar planteamientos estudiados, pasar más allá de la memorización y conceptualización de teorías; es decir, que el alumno fortalezca la lectura crítica para que su aprendizaje sea idóneo a los retos que exige la sociedad.

Para John Dewey, filósofo amante del discurso pedagógico, era de gran importancia la formación integral del niño y la enseñanza que éste recibiría de los adultos, en los diferentes ámbitos sociales (familia – escuela), puesto que esta debía enmarcarse en el desarrollo del pensamiento reflexivo (Dewey, 1988). En su texto **Cómo pensamos** desglosa dicho concepto, como un proceso mental

que constituye un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende (evidencia empírica y racionalidad) (...) Implica, además, dudar, vacilar en lo que se origina el pensamiento y un acto de investigación para encontrar elementos que esclarezcan la duda, que disipe la perplejidad. (Dewey, 1998).

El individuo debe interesarse por el conocimiento y para esto debe cultivar tres actitudes que le permitirán alcanzar sus objetivos. Debe ser de mente abierta para evitar los prejuicios que pueden obstruir la búsqueda de la verdad; mantener el entusiasmo, interesarse enérgicamente por lograr metas propuestas y; ser responsable, este valor le permitirá ser constante y comprometido con su propio aprendizaje. Dichas actitudes libera al individuo de la actividad impulsiva y puramente rutinaria.

Al tener en cuenta el pensamiento reflexivo (pensamiento crítico) en el proceso de enseñanza las actividades que se realicen en el aula de clase serán planificadas de acuerdo a objetivos que le permitan al estudiante pasar del plano de la significación. Para Dewey, (1998) el desarrollo del pensamiento reflexivo solo se logra a partir de la investigación, la cual debe ser guiada por el docente: “Puesto que el aprendizaje es algo que el alumno tiene que hacer él mismo, la iniciativa la tiene el estudiante. Cuanto más consciente sea el maestro de las experiencias anteriores de los estudiantes, mejor comprenderá las fuerzas operativas que tiene que dirigir y utilizar para la formación de hábitos reflexivos” (pág. 22)

Al despertar la curiosidad en los estudiantes, para ser agentes activos de su aprendizaje, se les ofrece la oportunidad de que dicha curiosidad pase al plano intelectual y que sus observaciones e indagaciones se conviertan en conocimiento apropiado para su formación integral, ya que, según Dewey, la experiencia del estudiante es fundamental en su proceso de aprendizaje porque se puede constituir en temas de estudio, con los cuales realizará secuencias, ordenará ideas, planteará situaciones que implican por ende, el pensamiento reflexivo.

Es primordial convertir la curiosidad en investigación; así se podrá transformar potencialidades en verdaderas competencias, de esta forma el concepto pasa al plano de la intelectualización y así el estudiante tendrá bases fuertes para enfrentar los retos de la vida.

Toda esta teoría de Dewey está sustentada en su ideología de una escuela democrática en la que el estudiante sea un sujeto participativo de todo lo concerniente a su aprendizaje, a los cambios que trae consigo la sociedad en la que circunda y a la aceptación de la heterogeneidad de su realidad. La escuela es un entorno de valor para la formación integral del estudiante que debe trascender la teorización para llegar a la reflexión de los esquemas sociales y de la manera como se pueda transformar el mundo.

Llevando el concepto de pensamiento creativo de Dewey al campo educativo, nos encontramos con un término que suscita la interpretación de la realidad: la lectura crítica, el cual ha sido el propósito de muchas investigaciones pedagógicas, se ha constituido en un eje central de la enseñanza en la actualidad, como una competencia que debe fortalecer y desarrollar todo ser humano para poder ser un ciudadano con capacidades de interacción y progreso.

La escuela ha tomado la tarea de formar individuos competentes para la sociedad, por lo tanto, debe preocuparse por la capacidad crítica del estudiante, delimitar estrategias que busque el desarrollo de esta habilidad y constituir un lector crítico que no solamente se relacione con el discurso literario, sino también con las realidades sociales que lo circundan.

Desde la mirada del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) la lectura crítica es una competencia que abarca el dominio de tres niveles: 1) identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto – nivel literal 2) comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global – nivel inferencial y, 3) reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido – nivel crítico; partiendo de la lectura y análisis de diferentes tipos de textos: continuos, discontinuos, mixtos y múltiples. El interés del MEN (2021) es lograr que, en las instituciones educativas colombianas, los estudiantes sean formados como ciudadanos críticos puesto que, Los ciudadanos que leen eficiente, amplia y críticamente tienden a ser miembros más productivos de la sociedad, lo que se expresa tanto en su participación comunitaria y establecimiento de acuerdos como en su trabajo.

La lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría

ser razonable ponerlo en duda (Smith, 1994; Cassany, 2004). Este proceso lleva al estudiante a cuestionar su mundo, mirándolo desde el conocimiento, problematizando sus vivencias, desde cualquier área del saber, convirtiendo el contexto como un medio de aprendizaje. Implica, por tanto, la reflexión de ideas, el cuestionamiento de lo que el docente impone en clase, es decir, a través de la lectura crítica, el estudiante se interesa por su aprendizaje, no desde la visión de títulos, si no desde la comprensión del mecanismo social de su entorno.

Leer críticamente implica adquirir ciertas competencias cognitivas, lingüísticas, pragmáticas y valorativas puesto que, el estudiante debe manejar un cúmulo de conocimiento que le permita sustentar sus ideas y hacer partícipe en debates y discusiones de temas específicos, manteniendo su posición con respeto hacia las distintas concepciones expuestas en la clase.

Para Serrano y Madrid (2007) las distintas competencias que necesitan el ser humano para el desarrollo de la lectura crítica, mencionadas en el párrafo anterior, le permitirán al estudiante comprender la importancia del discurso en su diario vivir, reflexionar y evaluar el conocimiento que construye, promoviendo en él su capacidad crítica, el espíritu científico y la conciencia democrática, elementos fundamentales en la formación de seres idóneos para la sociedad.

Es factible considerar que la escuela, el docente debe promover el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes. Para esto es necesario, en primera instancia, que el docente sea crítico y reflexivo del proceso de enseñanza que realiza en el aula, esto le permitirá conocer a profundidad las realidades de su grupo de estudiantes y utilizarlas como herramientas pedagógicas que estimulen al lector crítico. “El reto de todo profesor que aspira a formar lectores críticos será siempre el de cómo identificar los textos provocadores para el discernimiento y la réplica” (Jurado, 2017 p.19).

Para ser lector crítico es fundamental el gusto por la lectura, la cual solo produce alguna reacción en el estudiante si éste la hace con responsabilidad y entusiasmo. El acto de leer críticamente implica que el lector incursione en la intertextualidad que le ofrece el texto a través de sus líneas (Jurado, 2017); lo cual lleva a cuestionar los planteamientos del autor, a indagar e iniciar un diálogo con el texto desde la confrontación de pensamientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronckart, J. (1985). Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza? París. UNESCO.
- Cataldo, H. (2015). ¿Es posible desligar la educación del mercado? Politizar la educación. Chile. Universidad de Artes y Ciencias Sociales.
- Cataldo, H. 2019. Política y educación de calidad: cuando las teorías neoliberales se vuelven políticas educativas. Chile.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la Lectura Crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa.
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>.
- Dewey, J. (1998). Cómo pensamos. Barcelona – España. PAIDÓS.
- DÍAZ, B. (2004). Estrategia docente para un aprendizaje significativo. México D.F. The McGraw- Hill.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio y población. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. Argentina – Siglo XXI Editores.
- Jurado, F. (2017). Lectura crítica para el pensamiento crítico. Bogotá.
- Kant, I. (2008). Filosofía de la historia: qué es la Ilustración. Argentina.
- Maldonado & otros. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. España. Revista de Estudios y Experiencia en Educación (Chile), vol. 18, N°36.
- McLaren, P. Kincheloe, J. (2008). Pedagogía Crítica, de qué hablamos y dónde estamos. Barcelona – Editorial GRAÓ.
- MEN. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES.
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.aspx>.
- MEN. (2021). Plan Nacional de Lectura (PNLEO) Leer es mi cuento. Colombia, Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115. Bogotá.

- Maldonado & otros. 2019. Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectiva. España. Revista de Estudios y Experiencia en Educación (Chile), vol. 18, N°36.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes. Editorial La Muralla, Madrid.
- Pineau, P. & otros. (2009). La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la Modernidad. Barcelona. Paidós.
- Ríos, R. 2018. La práctica pedagógica como herramienta para la historia de la pedagogía en Colombia. Pedagogía y Saberes, 49, 27-40.
- Tamayo A, Zona, R., & Loaiza Z. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 11 (2), 111-133.
- Tusón, A. (1993). Aportaciones de la Sociolingüística a la enseñanza de la lengua. Artículo del texto: El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (Carlos Lomas). España. Paidós. Págs. 55- 68.
- Vargas, K., & Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. Revista Innova Educación, 2(4), 555-575. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.004>
- Vila, Ignasi. (1993). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística. Artículo del texto: El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (Carlos Lomas). España. Paidós. Págs. 31 - 54.
- Wong, J. & Peña, J., & Falla, S. (2016). La actitud crítica un aspecto fundamental en la educación. Sophia, 12 (1), 107-114.
- Zuluaga, Olga. 1999. Pedagogía e Historia. Medellín Colombia. Universidad de Antioquia.