

Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico

Martha Cecilia Tuñón Pitalúa
Mercedes Victoria Pérez

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 11 diciembre, 2009
ISSN 1657-2416

zona
próxima



Neva Lallemand. *La maja*. Óleo sobre tela.

MARTHA CECILIA TUÑÓN PITALÚA

LICENCIADA EN LENGUAS MODERNAS. ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA. MAGISTER EN EDUCACIÓN, DOCENTE UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA. mecheestrella@gmail.com

MERCEDES VICTORIA PÉREZ

LICENCIADA EN LENGUAS MODERNAS. ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA. MAGISTER EN EDUCACIÓN, DOCENTE UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA. mecheestrella@gmail.com

Este artículo analiza las características del discurso en el aula, del profesor y las alumnas, en los procesos evaluativos, que pueden estar relacionadas con la evidencia de pensamiento crítico. Analizamos el discurso desde la perspectiva de la gramática sistémico-funcional, centrándonos en la forma como el lenguaje evidencia un pensamiento producto de procesos mentales superiores y ayuda a que las alumnas ejecuten estos procesos valiéndose de las actividades evaluativas. Los resultados muestran que el lenguaje usado no evidencia la ejecución de habilidades mentales superiores y que los procesos evaluativos no están siendo usados como una herramienta

que ayude a lograr la ejecución de este tipo de habilidades en el aula de clase.

PALABRAS CLAVE: Discurso en el aula, pensamiento crítico, evaluación, gramática sistémico- funcional.

RESUMEN

This article deals with the teacher's classroom discourse characteristics and the student's classroom discourse characteristics that could be related to critical thinking. We analyzed the discourse through the Functional Grammar perspectives, focus on how the language shows evidence of highest mental skills and how could be encourage this abilities in the students across the evaluation. Results show the teacher's discourse does not promote the critical thinking in the classroom neither the evaluation used as a tool for reach it.

KEY WORDS: Classroom discourse, critical thinking, evaluation, functional grammar.

ABSTRACT

Introducción

El lenguaje es la mediación principal por la cual se educa; es decir, se transmite la cultura, el conocimiento adquirido por la especie humana, los valores importantes construidos socialmente, evidencia los procesos cognitivos propios y nos da la posibilidad de interactuar y de esa manera influir y ser influidos. Todas las acciones anteriores se realizan por la estrecha relación que existe entre lenguaje y pensamiento, objeto de estudio de muchos autores, Vigotsky (1964), Piaget (1965), Chomsky (1965), relación que se expresa principalmente a través del discurso.

Halliday y Hassan (1985) y en la aplicación que Ghio y Fernández (2005) realizan de la teoría propuesta por Halliday a la lengua española, proponen dentro de la teoría de la lingüística sistémico-funcional, que el lenguaje es un recurso para construir significado dentro de contextos sociales, lo cual puede aplicarse al discurso educativo, teniendo bien identificadas las características del contexto. Por medio de esta teoría, podemos establecer las relaciones entre cognición y lenguaje; cómo a partir de un lenguaje bien estructurado se pueden potenciar habilidades de pensamiento y a partir de su gramática se puede realizar análisis de discurso.

La relación maestro-alumnas en el aula es una interacción fundamentalmente lingüística, y es a través del lenguaje que se posibilita,

además del proceso enseñanza-aprendizaje propiamente dicho, escoger unas estrategias y alcanzar los fines que se ha propuesto la educación.

Uno de los fines de la educación es lograr que los estudiantes adquieran niveles de pensamiento superiores, que les permitan un desempeño profesional que posibilite el desarrollo del país. Consciente de esta necesidad, a partir de la promulgación de la Constitución de 1991, el Estado colombiano abre el espacio para una serie de reformas en diferentes ámbitos de la vida nacional entre ellos el educativo.

En este sentido, la sanción de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), que regula la educación formal en Colombia, en su Artículo 5 expresa que uno de los fines de la educación es: "El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país" (Congreso de la República, 1994:s.p.).

La ley (Congreso de la República, 1994) en mención, en su Artículo 20, dedicado a los Objetivos Generales de la Educación Básica, expresa:

- a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica

y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;

- b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;
- c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana.

De esta manera, queda establecido cuáles son los objetivos que el Estado colombiano aspira alcanzar durante la etapa de la educación básica, y así preparar a los estudiantes para que tengan un buen desempeño en sus estudios superiores .

La institución educativa en la cual se hizo esta investigación adoptó el modelo de Enseñanza para la Comprensión (EPC), el cual es una propuesta pedagógica cuyo propósito es diseñar y dirigir las prácticas de aula que promuevan la comprensión.

Según Perkins y Blythe (1994) comprender es poder realizar actividades que requieren pensamiento sobre temas, hechos, situaciones, objetos, etc., y poderlos explicar generalizar, aplicar, presentar analogías, poner en evidencias y representar de una manera nueva. Este modelo pedagógico les exige a los alumnos pensar, analizar, resolver problemas y darle un significado a cuanto aprendieron. En la práctica docente cotidiana nos damos cuenta que los estudiantes son sensibles a la manera en que los profesores evalúan; por tanto, la evaluación es un momento fundamental para lograr que los estudiantes alcancen niveles de pensamiento superiores.

Las evaluaciones masivas realizadas tanto en el ámbito nacional como en el internacional, para determinar la calidad de la educación en Colombia, muestran bajos desempeños por parte de los estudiantes evaluados, de igual manera en nuestra práctica docente nos damos cuenta de las dificultades que evidencian nuestros estudiantes cuando deben realizar procesos mentales superiores como emitir juicios, comparar, analizar, entre otros.

Por todo lo anterior, es necesario investigar sobre cuáles son las características del lenguaje en el aula (maestro-alumno) en los procesos de evaluación que pueden estar relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Además de las características del texto guía, en sus secciones evaluativas

que pudiesen contribuir con la situación manifestada en las pruebas y en nuestra práctica docente en la universidad.

1. Metodología

Para abordar el estudio de la relación entre lenguaje y pensamiento crítico, a través de la interacción discursiva en el aula de maestro-alumnas, hemos utilizado el método etnográfico (Woods, 1987; Sandoval, 1996; Martínez, 1997), aunado al análisis del discurso en el aula desde la lingüística sistémico-funcional (Halliday & Hassan, 1985; Ghio & Fernández, 2005), con los criterios de evaluación propuestos por el modelo pedagógico enseñanza para la comprensión (EPC), (Perkins & Blythe, 1994; Blythe 1998).

La etnografía nos permite observar, describir e interpretar las interacciones en el aula de clase, a través del discurso, de un docente de la asignatura de filosofía y estudiantes de décimo grado, en una institución educativa privada, femenina, de carácter confesional católica, de clase media, que ha adoptado el modelo pedagógico EPC. La institución se encuentra ubicada en Cartagena, (Bolívar, Colombia).

Para realizar nuestra investigación empleamos las técnicas de observación no participante; varios días después de concluidas las observaciones se realizaron las entrevistas estructuradas al docente y a siete alumnas. La información

proveniente de estas fuentes, inicialmente fue grabada y luego transcrita a un formato para transcripción y análisis. De igual manera analizamos el discurso de los textos escritos usados durante el desarrollo de una unidad temática y la evaluación que se hizo al finalizar. En total, se observaron 12 horas de clases, en seis encuentros, y se analizaron los textos escritos producidos por el profesor, las diapositivas usadas en clase, la guía de la unidad y la evaluación realizada. Al final, se triangularon los datos obtenidos de las diferentes fuentes.

2. Características del discurso del profesor y las alumnas

Los resultados obtenidos muestran varias características comunes entre las diferentes fuentes: el compromiso con los valores y creencias religiosas de la institución, descuidos en el lenguaje, un gran énfasis en la comprensión literal de los contenidos, predominando el uso de la habilidad de pensamiento nombrar, manejo superficial de los temas, falta de información y falta de evidencia de una estructuración que condujera a la consecución de las metas de comprensión propuestas inicialmente en la guía.

Otra característica importante es que en los textos escritos, el lenguaje y la estructuración del discurso, presentan las mismas características del discurso oral: improvisación, falta de vínculos, ideas inconclusas,

generalizaciones, entre otras. En este contexto, se pudo observar que la evaluación fue un proceso caracterizado por falta de criterios para evaluar, sin apropiación ni aplicación de los fundamentos de la evaluación del modelo pedagógico adoptado por la institución: enseñanza para la comprensión (EPC).

Este ejemplo ilustra el énfasis en la comprensión literal de los contenidos

A.: Que Dios nos hizo de la tierra

P.: ¿Cómo?

A.: Nos hizo de la tierra

P.: ¿Que la naturaleza es?..
¿Cómo lo hizo?

A.: A su imagen y semejanza (Obs.2, T.16, p.1)

El diálogo muestra que el profesor quería que recordaran las enseñanzas bíblicas acerca de la creación del hombre, sin someterla a un análisis ni una reflexión acerca de ellas, para contextualizarla con el conocimiento acerca de cosmología que se estaba enseñando.

Cuando el profesor con su discurso usó términos que evidenciaron que estaba ejecutando habilidades del nivel inferencial de pensamiento, como comparar, pudimos identificar que se quedó muy apegado al contexto, en un nivel literal:

P.: El ejemplo más o menos sería un pastel, ese pastel

es igualito al que..., [...] entonces el demiurgo va a ser como la receta del universo, va a tomar la materia y todo lo que conforma la materia lo va a tomar, y va a transformar en ese hermoso pastel que es el universo, un pastel para que todos podamos vivir en él y podamos disfrutar. (Obs.2,T.14,p.3)

De esta manera a pesar de que la habilidad es de un nivel inferencial, la realizó en un plano concreto, promoviendo nivel de pensamiento literal.

En las alumnas, identificamos situaciones similares en las observaciones en el aula:

A.: Yo puse que los elementos que se mantienen son más que todo el arjé, o principio de las cosas,.....y otro que es importante podría ser el caos. (Obs3, T.12, pp.2-3)

Es la respuesta de una alumna a la pregunta acerca de cuáles elementos se mantenían en las diferentes teorías del origen del universo, desde la antigüedad hasta hoy y cuáles elementos cambiaban. La respuesta se limitó a nombrar dos elementos, sin dar las razones por las que considera que el caos y el arjé son dos conceptos que se mantienen en

las teorías vigentes de cosmología. No hubo una retroalimentación por parte del profesor, pidiendo claridad, precisión o una ampliación de la información que se pretendía comunicar.

Introducir información sólo para nombrarla, no es suficiente, los profesores deben ayudar al alumno a relacionar la información recibida en el contexto escolar, con su aplicación en la vida de cada cual (Priestley, 1996). Esta autora advierte que la información adquirida mediante un proceso de pensamiento crítico tiene mayor probabilidad de ser retenida en la memoria tanto a corto como a largo plazo y son mayores las oportunidades de que se aplique fuera del contexto escolar.

De acuerdo con Priestley (1996:17), "la enseñanza del pensamiento no debe considerarse una materia distinta, sino una parte integral de todo lo que hacemos y aprendemos", por tanto, todas las estrategias que el profesor use en el aula, deben propender porque el alumno sea capaz de procesar la información y aplicarla.

De acuerdo con Paul & Elder (2005), el pensamiento crítico, es el "cómo" los estudiantes aprenden los "qué"; es decir, los contenidos que se desean enseñar. Enfatizan además, que "una barrera significativa en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes es el hecho de que pocos profesores comprenden el concepto y la importancia de comprometer el

intelecto en el aprendizaje" (Paul & Elder, 2005:8).

Nosotros identificamos que el profesor no tiene construido un concepto de pensamiento crítico. En la entrevista estructurada que le realizamos, esta fue la respuesta que dio a la pregunta ¿Cómo concibes el pensamiento crítico?

P.: [...] el pensamiento crítico como el desarrollo armónico entre los saberes contextuales y los saberes referenciales y ese equilibrio se da en una argumentación lógica y estructurada en la que cada uno puede llegar a un juicio de valoración. De pronto en otras disciplinas el pensamiento crítico va más hacia el fundamento procedimental, pero en la filosofía mirando el problema epistemológico, eh... se desarrolla el de la clase [...] algo que pueda decirse ya más desde nuestro ambiente pedagógico, algo que nos lleve a la comprensión y que nos lleve al poder hacer, al poder ser y al poder convivir. (E., T.4, pp.1-2)

Obsérvese la falta de referencia, la confusión con los objetivos generales de la educación y la referencia hacia

las otras disciplinas, en donde el pensamiento crítico va dirigido hacia el fundamento procedimental, sin aclarar cuáles son, sin referenciarlo, con lo que queda convertido en un nombrar.

Otra característica sobresaliente del discurso del profesor fueron las situaciones en las cuales su discurso evidenció falta de información necesaria para comprender el tema. Este ejemplo es tomado de una diapositiva:

SI SE APLICA LA TEORÍA
ATOMISTA AL COSMOS EN
GENERAL, OBTENEMOS UN
UNIVERSO INDETERMINADO
(Diapositiva 25, p.4)

Falta información en la diapositiva que explique la conformación del universo indeterminado bajo la teoría mencionada; así la falta de información impide la comprensión del tema. De acuerdo con Paul & Elder (2005:9), el pensamiento y los contenidos son inseparables, "hay que pensar en algo, no es posible pensar en nada", el pensamiento requiere contenido; por tanto, si no disponemos de la información suficiente para procesar, no tenemos un sustrato sobre el cual ejercitar el pensamiento.

Este ejemplo es tomado del discurso en el aula:

P.: Grecia comienza a nutrirse de otras culturas que están a su alrededor, y al alimentarse de esas

culturas lo que hacen es universalizar ese pensamiento, por eso los hebreos entendieron con claridad lo que griegos querían decir, porque la parte bíblica, le correspondía a su cultura La Torá el Pentateuco, específicamente, el génesis, se hablaba de esa parte del famoso vacío intemporal, del caos inicial... (Obs. 1., T.5, p.5)

Obsérvese que el docente no ofrece las razones por las cuales afirma que los griegos se nutrieron de otras culturas y universalizaron su pensamiento, razones que necesitan las estudiantes para comprender la relación entre la cultura griega y la hebrea, que en realidad fue una relación a través del imperio romano y no directamente. Omite igualmente dar las razones por las cuales afirma que los hebreos entendieron con claridad a los griegos. Al omitir las razones de una afirmación, el docente presenta información para ser aceptada y grabada en la memoria, sin someterla a un análisis que demuestre cómo se llegó a esa conclusión. De esta manera, el profesor promueve un nivel de pensamiento literal.

Nosotros identificamos en el discurso oral, situaciones similares a las descritas por Moss y cols. (2003), Barletta y Mizuno (2005) en los textos escritos, como la falta de agente,

EL UNIVERSO DE
ANAXIMANDRO COMO UN
TODO ERA ETERNO, SIN
COMIENZO NI FIN. ERA
INFINITO EN EL TIEMPO Y EN EL
ESPACIO. (Diapositiva 19)

P.: (con la diapositiva 19 expuesta)[...]entonces, miren las categorias que van apareciendo allí, aparece lo concéntrico aparece el volumen, en esa explicación que ellos hacen aparecen un sin fin de principios que luego la física va implementar para trabajar todos los fenómenos naturales[...] (Obs.1,T.11,p.8)

El profesor al presentar los hechos sin un agente causal, no establece relaciones causa efecto, necesarias para comprender el tema, y en el caso específico de este ejemplo, no presenta los conocimientos adquiridos por la humanidad a lo largo de su historia como un producto de la actividad mental del hombre. Hay un manejo muy superficial del tema, de la diapositiva no se infiere esa información, el lenguaje muestra expresiones imprecisas, como “un sin fin de principios”, que contribuyen con la imprecisión y la superficialidad. El profesor en la clase debe contribuir a superar las dificultades que se encuentren en los textos o en los materiales didácticos usados, en

nuestro caso, el lenguaje del profesor se convierte en una dificultad.

Las expresiones generales e imprecisas, también fueron una característica sobresaliente del discurso, en las observaciones en el aula encontramos este ejemplo:

[...] podemos explicar hoy por la teoría del big bang, o sea unas partículas que están allí, una explosión, se da cualquier situación y se comienza a crear el universo [...] (Obs.3 .T.39, p.4)

Es notoria la ausencia de detalles en la descripción del profesor, para explicar la teoría física aceptada en la actualidad como el origen del universo, el tratamiento dado a la información es superficial. El lenguaje usado le resta importancia, con lo cual no motiva a que las estudiantes profundicen en ella. No hay precisión ni claridad. Uno de los criterios que nos permiten reconocer el pensamiento crítico es la precisión. A este respecto, Paul & Elder (2006b) anotan que la precisión da cuenta del nivel suficiente de detalles, que posibiliten la comprensión. En un discurso en donde los detalles son insuficientes o están ausentes, no se reconoce como producto de pensamiento crítico. La imprecisión identificada en estos ejemplos contribuye con la falta de información: ayuda a configurarla, de acuerdo con estos mismos autores (2005), para

desarrollar el pensamiento crítico en el aula, las estudiantes y el profesor deben compartir información y datos, conceptos especializados e ideas, los cuales van constituyendo el sustrato del pensamiento.

En las alumnas, encontramos un discurso similar, que reproduce las características del discurso del profesor. Este ejemplo pertenece a las observaciones:

A.: Yo encontré el universo como algo sin fin, el universo, unos dicen que no tiene fin, que fue creado por unas cosas y que cada vez se le agregan más y que no tiene fin, y otros también afirman lo mismo, entonces yo creo que todos ven el universo como algo eterno. (Obs.3, T.22, p.3)

Las expresiones como “unos, otros y todos” reemplazan los nombres de los filósofos; expresiones como “unas cosas” reemplazan los principios creadores. En la retroalimentación que hace el profesor se observa lo siguiente:

Entonces fíjense que esa categoría de eterno, no es la categoría que nosotros tenemos hoy, que es que perdura a través del tiempo, sino que la categoría que ella trata de decirnos, lo que ella trata de decirnos

de eterno, es lo que los filósofos realmente pensaban, que existe desde siempre, pero existe desde siempre sin límites, es algo que agregan los filósofos allí y que ese elemento constitutivo entonces es propio de él y eso es lo que lo hace eterno. Bien por esa reflexión. (Obs.3, T.23, p.4)

No vemos que se detenga a indagar cuál es la lógica de pensamiento de la alumna, para saber si va en el mismo sentido que la de él, y le valida todo lo dicho sin hacer una evaluación de las condiciones en las cuales se produce. Paul & Elder (2006a), proponen que las declaraciones (razonamiento) deben evaluarse, dejando claro cuáles son los propósitos, inquietudes, información, conceptos, presunciones, inferencias, punto de vista e implicaciones, para poder dar cuenta del proceso. De acuerdo con Álvarez Méndez (2001), para asegurar aprendizaje reflexivo de contenidos concretos, quienes aprenden deben explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias, este proceso debe ser posibilitado por la evaluación.

La evaluación propuesta por el modelo educativo Enseñanza para la Comprensión es una parte importante del proceso de aprendizaje, debe contribuir significativamente al mismo, estas valoraciones deben informarle

al estudiante y a los docentes las comprensiones que se han alcanzado y cómo proceder en la enseñanza y el aprendizaje posteriores (Blythe, 1998).

La evaluación de la unidad se realizó por medio de un test de veinte preguntas, en el cual encontramos algunas que indagaron por datos como la siguiente:

Lo más importante de Protágoras es el poder afirmar que las cosas no son de una única manera para todos, sino que dependen del modo de conocerlas de cada persona, lo cual es denominado como

- A. los negativismos frente a la verdad
- B. la esencia de la verdad**
- C. la verdad verdadera
- D. el relativismo de la verdad

En el ejemplo siguiente identificamos que algunas preguntas, que promueven la habilidad deducir (del nivel inferencial), se hacen a partir de un texto y la respuesta consiste en una paráfrasis del mismo, con lo cual en realidad está procesándose a nivel literal, mediante la comprensión del texto en un nivel concreto:

La palabra griega Hedoné significa placer. Hedonismo en un sistema ético sostiene que el placer es la

norma de la moralidad. El filósofo griego Aristipo de Cirene sostuvo que el placer es el único bien, e identificó la felicidad con el placer. De aquí que el bien de un acto moral está determinado por su capacidad de producir placer. A partir del texto se puede deducir que:

- a. El mal moral de un acto está determinado por las sensaciones agradables
- b. Los únicos motivos de las acciones humanas son el dolor y el placer
- c. El acto bueno es aquel que proporciona placer sensible
- d. El fin del hombre es el placer intelectual (Guía filosofía joven, T.28, p. 7) La respuesta correcta es la d.

La evaluación realizada muestra una desconexión de las concepciones educativas que propone el modelo educativo, en este caso, parece cumplirse lo que Álvarez Méndez (2001) afirma sobre esta situación: la mayoría de profesores replican en su quehacer docente la experiencia vivida como alumno de ayer, la tradición recibida que transmite normas sin someterlas a un juicio crítico. Perkins & Blythe (1994) afirman que la mayor parte de las actividades escolares no son actividades que demuestran comprensión; por el contrario, producen conocimientos o actividades rutinarias.

Al finalizar todo el proceso, vemos la confusión que tienen las alumnas entre la cosmología y astrología, obtuvimos las siguientes respuestas:

E: ¿De qué manera todo lo que ocurre en el universo es para mantener el equilibrio?

A: Bueno yo considero que en cierta parte unido todo va ligado, todo lo que rige el universo por decirlo de tal forma conspira contra nosotros, o vaya que nosotros en la parte emocional, las creencias, los mitos todo va como la Luna con las emociones, a veces pues yo pienso que todo se mantiene en un equilibrio constante a medida que van pasando los años todo va manteniéndose y avanza la tecnología todo avanza pero igual mantiene un orden sobre todo en todo. (A.7, T.4, pp.9-10)

Vemos en esta respuesta que la confusión permanece, el conocimiento cotidiano no ha sido reemplazado por conocimiento científico, sigue creyendo que los astros influyen en la emociones y en la conducta de los seres humanos.

La característica más sobresaliente del discurso, es la referencia a las creencias religiosas de la institución, convirtiéndose en un eje que dirigió todo el proceso observado, lo cual estaba explícito en la guía de la unidad. El lenguaje utilizado define claramente las creencias religiosas, y actúa como

metacriterio con el cual se evalúa toda la información que se transmite y que se recibe, permitiendo definir qué se acepta y qué no se acepta; es decir, en la realidad reemplaza los criterios de pensamiento crítico para evaluar las situaciones y decidir las acciones a realizar. Un ejemplo de esta situación es el siguiente:

A.: Voy a decirte una cosa, la filosofía a veces le quita mucho crédito a la espiritualidad entonces eso lo podemos decir, yo le estaba preguntado a alguien que cuando estábamos hablando de Platón a qué Dios se refería él, porque él ahí no está hablando del Dios que nosotros adoramos y nosotras sabemos que es nuestro padre, sino de un dios por allí, yo me he dado cuenta que los filósofos de antes le restan importancia a Dios. (C.C.Obs.2, T.91, p.17)

La información recibida durante el desarrollo de la unidad no se transformó en conocimiento porque no se permitió que permearan las creencias que había adquirido en la institución a lo largo de toda su vida académica. Esta situación fomenta la acriticidad, se aceptan las creencias religiosas sin cuestionarlas y no se permite que sean retadas por información que exprese desacuerdo con ellas. Una de las características que debe tener el pensamiento crítico es la amplitud, definida por Paul & Elder (2006b) como la capacidad

para considerar varios puntos de vista, evaluarlos y tomar decisiones teniendo en cuenta todos los aspectos de un problema.

Conclusiones

En la definición de las características del contexto, en el cual se desarrolló la investigación encontramos una definición clara de los roles, el docente llevó un papel activo, dedicado en la mayor parte del tiempo a dictar la clase, las alumnas actuaron como receptores pasivos y los espacios que el profesor destinó para el trabajo de éstas últimas, no tuvieron monitoreo ni seguimiento.

Las clases se desarrollaron en la mayoría de ocasiones sin introducciones que permitieran vincular los temas dados con el tema a tratar; gran parte del discurso estuvo dedicado a dar instrucciones acerca de tareas que no se llevaron a cabo. El desarrollo del tema se llevó a cabo mediante clases magistrales, las cuales se caracterizaron por falta de información, falta de agente, decodificaciones, presunción de conocimiento previo, aplazamiento de la explicación y discurso vacío.

Una gran parte de la información impartida tuvo poca relación con los conceptos relevantes de cosmología, se realizaron actividades que correspondían a otras asignaturas y se le dio espacio a un conversatorio en donde la filosofía se redujo a una manera para el manejo de

emociones, regida por las creencias institucionales.

El lenguaje que medió este proceso se caracterizó por imprecisión, ideas inconclusas, expresiones coloquiales, enunciados largos, muletillas, términos inapropiados y eventos de concordancia. La interacción con el alumno se realizó con un lenguaje modal, dentro de parámetros de amabilidad, cordialidad y respeto.

El contenido del discurso, tanto oral como escrito, mostró un manejo superficial de los temas, la mayor parte del discurso se limitó a nombrar ya fuesen conceptos, personas, textos o teorías, con imprecisión, vaguedad, irrelevancia, confusión, intrascendencia y contradicción. Todas estas características muestran que el profesor no motiva la adquisición de pensamiento en las alumnas, dado que su propio pensamiento no muestra evidencias de un nivel crítico.

La característica más sobresaliente es la apropiación de las creencias religiosas de la institución, son criterios de valoración para toda información que se reciba y ejes de todo el proceso académico que se realiza.

Todas estas situaciones parecen mostrar que el profesor no tiene claridad en el concepto de pensamiento crítico, él no muestra evidencias de ser un pensador crítico, por tanto no puede enseñarlo a sus alumnas. Estos aspectos se corroboraron en la entrevista estructurada en donde el profesor

evidenció que no tiene construido un concepto de pensamiento crítico.

La planeación que el profesor realizó de la unidad, registrada en el documento conocido como guía de la unidad, establece unas metas ambiciosas, en donde las alumnas al final debían comprender los conceptos más importantes de la asignatura e integrarlos a su conocimiento del mundo, tal como se concibe hoy; describe los desempeños de comprensión y diseña la evaluación que da cuenta de la consecución de las metas propuestas.

Identificamos un gran divorcio entre la planeación del desarrollo que se propone en la guía, la propuesta que se presenta en el documento de filosofía joven, en donde presenta una filosofía que él califica como joven, osada, que busca la felicidad; lo que realmente sucedió en el aula fue: unas clases magistrales en donde se dieron contenidos para ser memorizados y en donde se realizaron actividades incluso de otras asignaturas.

En clara concordancia con lo sucedido en el aula, la evaluación que el profesor realizó está encaminada a medir la capacidad de recordar información recibida, lleva a cabo una prueba tipo test como única actividad realizada para evaluar. De esta forma, la evaluación no es un proceso de pensamiento crítico encaminado a valorar el aprendizaje de los estudiantes, entendido este como la capacidad de aplicar en su vida cotidiana la información recibida.

Las retroalimentaciones realizadas, principalmente por parte del profesor, no lograron la comprensión del tema por parte de las estudiantes, no identificamos que el profesor iniciara un diálogo para identificar la forma en que las estudiantes estaban procesando la información recibida, la retroalimentación consistió en que el profesor daba más información sin verificar si estaba siendo procesada; las actividades en el aula seguían realizándose de acuerdo con el criterio del profesor, lo cual parece estar mostrando que a pesar de lo que proponga el modelo pedagógico, se siguen favoreciendo los contenidos temáticos. Al parecer era más importante agotar el tema mediante exposiciones, que lograr que las estudiantes adquirieran habilidades de pensamiento para desarrollar la disciplina.

En los resultados encontrados, como lo hemos expresado anteriormente, dadas las características del lenguaje, no pudimos encontrar motivación para la adquisición de pensamiento crítico, hallamos que las habilidades de pensamiento favorecidas estuvieron dentro del nivel literal. En las ocasiones en que se llegó a un nivel inferencial, encontramos que se realizaron deducciones, comparación y contrastación, pero apegados al texto, no hubo aplicación ni deducciones por fuera de éste, por lo cual en la realidad se practicó una comprensión literal de la información.

Como resultado de todas estas situaciones, en las alumnas

evidenciamos una reproducción de los rasgos discursivos del profesor, la habilidad de pensamiento más usada es nombrar, identificamos vaguedad, el manejo superficial de los temas, intrascendencia e irrelevancia en los contenidos del discurso y una fuerte identificación con los valores institucionales, los cuales son aceptados sin someterlos a un juicio de valoración y en lugar de ello, los valores institucionales son criterios con los cuales se compara toda la información recibida y se decide si es aceptada o no.

Llama la atención que en las ocasiones donde identificamos la ejecución de habilidades mentales del nivel inferencial, sobre todo deducciones, las alumnas alcanzaron a salirse del contexto, característica que no identificamos en el profesor; pero estas habilidades no fueron estimuladas y se cayó en

la intrascendencia, con contenidos discursivos vagos y superficiales. El uso del lenguaje mostró muletillas, pero sorprendentemente, menos descuidos que los identificados en el lenguaje del profesor. La explicación a esto podría ser que al estar en una situación en donde no tienen el poder, son más cuidadosas con el uso del lenguaje.

Podemos decir que las alumnas se mantuvieron en el nivel de pensamiento propuesto por el profesor: el nivel literal.

Corroborando este hecho, la entrevista estructurada mostró que esta unidad no logró que las alumnas aprendieran sus conceptos más importantes y los integraran al cuerpo de conocimientos que manejan y que les permiten interpretar el mundo, las informaciones dadas no lograron desplazar el conocimiento cotidiano.

Referencias

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- BARLETTA, N. y MIZZUNO, J. (2005). Una propuesta para el manejo del lenguaje del texto de Ciencias Naturales. *Zona Próxima* (6). Universidad del Norte.
- BLYTHE, T. (1998). *La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- GHIO E. y FERNÁNDEZ, M.D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hassan. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe (Argentina): Universidad Nacional del Litoral, Ediciones UNL.
- HALLIDAY, M. y HASSAN, R. (1985). *Language, Context, Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Hong Kong: Oxford University Press.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Ley General de Educación. [on line] Consultada el 15/04/09 en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MARTÍNEZ, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Círculo de lectura alternativa.
- MOSS, G.; MIZUNO, J.; AVILA, D., et al. (2003). *Urdimbre del texto escolar: ¿Porqué resultan tan difíciles algunos textos?* Bogotá: Ediciones Uninorte.
- PAUL, R. y ELDER, L. (2005). *A Guide For Educators to Critical Thinking Competency Standards*. Dillon Beach CA.: The foundations for critical thinking.
- PAUL, R. y ELDER, L. (2006a). *The miniature guide to critical thinking concepts & tools*. The Foundations for critical thinking. Dillon Beach CA.: The foundations for critical thinking.
- PAUL, R. y ELDER, L. (2006b). *Critical Thinking*. Ohio: Prentice Hall.
- PERKINS, D. y BLYTHE, T. (1994). Putting understanding up-front. *Educational Leadership*. 51 (5), 4-7.
- PIAGET, J. (1965). *El lenguaje y el niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.
- PRIESTLEY, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México D.F., Trillas.
- SANDOVAL CASILIMAS, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: CORCAS.
- VIGOTSKY, L.S. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Teoría del desarrollo de las funciones psíquicas. Buenos Aires: Lautauró.
- WOODS, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós Ibérica.