

CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN

1. OBJETIVO.

El objetivo general del presente estudio descriptivo analítico fue describir la formación de lectores críticos a través de la estrategia de la discusión en el aula.

Por lo tanto, los objetivos particulares fueron los siguientes:

- planear las discusiones en el aula como estrategia para la formación de lectores críticos,
- implementar las discusiones,
- observar el proceso de las discusiones,
- describir el proceso de las discusiones,
- documentar los efectos de las discusiones en el aula en la formación de lectores críticos.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La pregunta básica del presente estudio se enunció así:

¿Cómo transcurre la formación de lectores críticos a través de la discusión en el aula?

Es necesario precisar que la lectura crítica se conceptúa como el análisis y la evaluación de las condiciones de la producción e interpretación de los textos con el propósito de cuestionar una interpretación privilegiada y ofrecer interpretaciones diferentes.

3. ESTUDIOS ANTECEDENTES.

Los estudios encontrados nos ofrecen un panorama de lo que se ha hecho recientemente en cuanto a los foros de discusión en el aula como un medio para la formación de lectores críticos.

La revisión de los antecedentes del presente estudio llevó a concluir que, mientras todos los autores coinciden en la definición básica del concepto de la discusión y lo examinan desde la perspectiva sociocognitiva, esto es, analizando el proceso de la construcción social del conocimiento (Gambrell, 1996), existen considerables diferencias en la conceptualización de lectura crítica, desde la lógica formal hasta la crítica social. El presente estudio se adscribe a ésta última concepción de lectura crítica que consiste en el cuestionamiento de la visión del mundo construida por el autor y el posicionamiento del lector en ella.

Dentro del abanico de las definiciones de “discusión” y “lectura crítica” (Almasi, 1996; Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002) se sitúan las numerosas investigaciones en las cuales el presente estudio busca apoyarse, adaptándolas, modificándolas y aplicándolas en el contexto, a fin de planear e implementar los foros de discusión para la formación de lectores críticos.

En el marco más amplio, los antecedentes se agrupan bajo el tema de la documentación de los efectos benéficos de la discusión escolar en “el pensamiento de orden superior” (Vygotsky, 1987:112, en Smagorinsky y O'Donnell-Allen, 2000) y la habilidad de solucionar problemas encontrados en los textos. Así mismo, los estudios afirman que los participantes de los foros de discusión literaria en el aula obtienen beneficios cognitivos, sociales y afectivos

(Almasi, 1996). Es importante la conclusión de que estos beneficios sobrepasan las preocupaciones de los profesores por un posible descontrol en el aula (Lyons, 1996), tanto así que "Si los objetivos incluyen el pensar críticamente, entonces la discusión debe ser la actividad central en el aula, y debe programarse todos los días o cada semana" (Hartman y Allison, 1996:144).

Dentro de los beneficios cognitivos de las discusiones en el aula que se han descubierto en los estudios encontrados, los investigadores incluyen el desarrollo del pensamiento crítico definido como un intercambio de las reflexiones de los estudiantes acerca de la lectura cuando éstos consideran y discuten diversos puntos de vista (Chinn, Anderson y Waggoner, 2001; Commeyras, Sherrill y Wuenker, 1996; Guthrie y McCann, 1996; Kletzien y Baloché, 2000; McGee, 1996) y los fundamentan con la información del texto (Christoph y Nystrand, 2001; McMahon, 1996).

La principal fuente de apoyo para el presente estudio es la investigación de Mazzoni y Gambrell (1996), ya que trata sobre los efectos de la estrategia de "leer entre líneas" aplicada tanto en la discusión de grupos pequeños como con todo el grupo. Esta estrategia se basa en la definición de lectura crítica como cuestionamiento de las realidades construidas en los textos. La investigación se llevó a cabo en primaria, con textos informativos. Las investigadoras mencionadas se suman a la afirmación de Alvermann, Dillon y O'Brien (cit.en Mazzoni y Gambrell, 1996) y Hamel y Smith (1998): las discusiones de los textos, cuando los alumnos analizan y evalúan el subtexto o comparan fuentes con posturas diferentes sobre un tema, puede propiciar el pensamiento crítico.

Todos los estudios mencionados fueron llevados a cabo en los Estados Unidos de Norteamérica.

Por otra parte, los británicos Wray y Lewis (1996) realizaron un estudio exploratorio sobre los efectos de la discusión en el desarrollo de lectura crítica de textos no literarios en niños de seis años. Documentaron cómo, al descartar la maestra del grupo la posibilidad de cultivar bonsái en canastas colgantes, los niños encontraron un texto que afirmaba esa posibilidad. Lo que aprendieron los niños fue que “armada con la información apropiada, una persona puede discutir con poder y convencimiento. El conocimiento puede proporcionar el poder de argumentar un caso – una lección central a la democracia” (Wray y Lewis, 1996:87-88). Esta investigación es una muestra de la lectura crítica como herramienta de aprendizaje relevante al que se refiere el presente estudio.

En Australia, varios miembros de la *Australian Literacy Educators' Association* han hecho estudios sobre el desarrollo de lectores críticos a través de los foros de discusión (Fehring y Green, 2001). El presente estudio se basa en la definición de la lectura crítica dentro de esta perspectiva, misma que implica el análisis de la producción e interpretación de los textos: es decir, cómo y para qué se hacen los textos, cómo posicionan al lector (Comber, 2001; Wilson, 2001), y que otros posicionamientos existen en las interpretaciones alternativas de los textos (Green, 2001).

A diferencia del interés sobre la formación de lectores críticos a través de los foros de discusión que estos estudios evidencian en el panorama internacional, existen en México y en Latinoamérica pocos estudios que abordan este tema.

En México destaca el estudio de Díaz Barriga (2001) sobre las habilidades de pensamiento crítico en alumnos de bachillerato. Esta investigadora desarrolló un instrumento de evaluación integrando las perspectivas de la lógica formal y la pedagogía crítica, con respecto a dichas habilidades. Una vez aplicado el instrumento, se encontró que de los seis grupos sólo uno mostró avances significativos en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico; fue el grupo en el que la profesora implementó tanto discusiones dirigidas por ella misma, como foros pequeños.

En otro estudio latinoamericano, la investigadora argentina Perelman (1999) documentó la aplicación en una escuela secundaria de un modelo de lectura crítica con discusión en parejas, para la producción de textos argumentativos.

En este esbozo de antecedentes es evidente que el tema de la formación de lectores críticos en los foros de discusión en el aula ha llamado la atención de muchos investigadores. Por otra parte, también es evidente que falta realizar estudios que exploren y describan la implementación de los foros de discusión en el aula, basados en la teoría crítica, con sujetos adolescentes en desventaja.

4. CONTEXTO DE ESTUDIO.

En el presente apartado se ofrece la caracterización del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (en lo sucesivo C.B.T.A.) No.198 a través de una breve descripción de la fundación y el desarrollo de la escuela.

El C.B.T.A.-198 se ubica al sur del poblado de Maneadero, aproximadamente a media hora en automóvil de la ciudad de Ensenada. La escuela fue fundada en 1988 como una extensión del C.B.T.A. No.146 de San Quintín. La creación de la

escuela fue autorizada por la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (D.G.T.A.) a través de la Coordinación Estatal en Mexicali. La concretización de los planes por fundarla fue resultado de los esfuerzos conjuntos de los miembros de la comunidad interesados en que Maneadero contara con una preparatoria: los padres de familia, los ejidatarios y los personajes políticos (García, 2002).

El primer año escolar (1988-1989) del C.B.T.A. de Maneadero transcurrió con un grupo de alumnos de la carrera de Técnico Agropecuario en un aula prestada por una escuela primaria.

Al siguiente año escolar (1989-1990) la escuela se cambió a las instalaciones propias en un terreno de diez hectáreas donado por el Comisariado Ejidal. Con el apoyo económico de los padres de familia se construyeron aulas (algunas de ellas provisionales) y el taller de agroindustrias (también provisional). Se creó una biblioteca.

La escuela logró la clave propia en 1996, convirtiéndose en el C.B.T.A. No.198. Para ese entonces ya contaba con dos carreras –Técnico Agropecuario y Técnico en Informática Agropecuaria.

Actualmente cuenta con trece grupos, atendiendo en su gran mayoría a los egresados de la secundaria local.

Esta información permite caracterizar el plantel donde se llevó a cabo el presente estudio como una escuela preparatoria suburbana creada para atender a los hijos de las familias locales.

Otra característica del C.B.T.A.-198 consiste en los altos índices de reprobación y deserción. Con la eficiencia terminal de un 35% aproximadamente,

la escuela se coloca en uno de los niveles más bajos en el país (Alejandro Aguilar Esparza, Enlace Operativo de la D.G.T.A. en Baja California, reunión docente, junio 12, 2003). Como un punto de comparación, la eficiencia terminal en la D.G.T.A. en el 2000 fue de un 43%, en el Colegio de Bachilleres de Baja California de un 53.1%, y en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, de un 55.2% (Sistema Educativo Estatal, 2001, en Miramontes, 2003). En el C.B.T.A.-198 tan sólo en el primer semestre del ciclo escolar 2003-2004 la reprobación llegó hasta un 30% grupal, de acuerdo con los reportes estadísticos proporcionados por el Departamento de Desarrollo Académico. La deserción al final del mismo período llegó hasta un 25 % grupal, de acuerdo con el registro de las listas de asistencia. Estos datos hacen suponer que el C.B.T.A.-198 atiende en su gran mayoría a los jóvenes en desventaja académica. Esta característica de la escuela evidencia que es pertinente la aplicación de un estudio que se apoya en la pedagogía crítica, ya que esta perspectiva teórica se ocupa de los jóvenes de la clase trabajadora.

5. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO.

El presente estudio tiene dos facetas que pueden ser importantes: la académica y la social.

Su importancia académica consiste en que intenta retomar “la lógica de la esperanza y la posibilidad como base para un compromiso teórico y político” (Giroux, 1990:261) y se propone explorar la factibilidad para la práctica pedagógica de la teoría educativa crítica a través de la implementación de la estrategia de las discusiones en el aula para la formación de lectores críticos. Este

intento de vinculación de la teoría con la práctica adquiere especial importancia, ya que, según nota Giroux (1990), esta práctica se encuentra estancada; en palabras de Kempe (2001), la teoría crítica está decontextualizada, esto es, desvinculada de la práctica docente. En las escuelas no se acostumbra aplicar a los textos, la lectura crítica en sentido social, a pesar de una toma de conciencia sobre la naturaleza social de la lectura (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002).

Además, falta explorar el proceso de la discusión en cuanto a la transformación de las relaciones profesor/alumnos, propias de la pedagogía tradicional, así como la formación de lectores críticos desde la perspectiva de la pedagogía crítica (Maloch, 2002). Por lo mismo, es necesario documentar los casos de lectura crítica en diversos contextos (Comber, 2001). Por su parte, hacen falta estudios sobre el nuevo papel de los profesores como facilitadores de aprendizaje, y no transmisores de un saber (Rosenblatt, 2001). Estos estudios pueden ayudarnos a entender cómo desarrollan los estudiantes su comprensión lectora y de qué manera los profesores les pueden ayudar “a reflexionar críticamente sobre cómo refleja el lenguaje de sus propias respuestas /a la lectura/ no sólo la construcción de los mundos en un texto, sino también sus propios mundos vividos” (Galda y Beach, 2001:67). En general, las prácticas áulicas y el aprendizaje se han considerado actividades separadas, y la relación entre ellas no ha recibido suficiente atención de los investigadores (Gutiérrez y Stone, 2000).

Al implementar los foros de discusión en el aula el estudio se propone explorar el surgimiento de una comunidad crítica y discursiva (Smyth, 1997), cuyos miembros (los alumnos) se apropien de las estrategias cognitivas necesarias (Rogers, 2002) para desarrollar una postura emancipadora en su visión del mundo

(Giroux, 1981). Además, se exploran los foros de discusión como una aportación a la teoría sociocognitiva que los contempla como las comunidades de la construcción de significados (Almasi y Gambrell, 1994) donde la comprensión lectora se considera “el logro social de un grupo” (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 2001:124).

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

La limitación principal consistió en el factor tiempo: no sólo un semestre, sino todo el año escolar resultó totalmente insuficiente para terminar de implementar la estrategia de las discusiones en el aula para la formación de lectores críticos. Por lo tanto, los resultados del estudio son parciales y más que nada se ofrecen reflexiones.

Otra limitación importante consistió en haber perdido una de las principales fuentes de datos: las audiograbaciones. Por el factor combinado del nivel del ruido durante las discusiones y la insuficiente calidad de la grabadora, resultó imposible captar el audio.

Además, el papel de la docente como facilitador del proceso de las discusiones no se pudo explorar a fondo, ya que durante la mayor parte de las videograbaciones ésta se limitaba a manejar la cámara de video, de modo que no podía participar plenamente en el proceso de las discusiones.

Otra limitación fue de carácter metodológico y consistió en la falta de triangulación por los sujetos, ya que una misma persona implementó y observó el estudio, y también interpretó los resultados. Se llevó a cabo una triangulación parcial en forma de validación por los sujetos (*member checks*, Matanzo, 1996),

cuando los alumnos observaron las videograbaciones de sus foros de discusión y opinaron sobre ellos en forma anónima.

Por último, como un estudio basado en observación participante, el presente trabajo tiene un fuerte elemento personal que se puede considerar una limitante. Esto lleva a la necesidad de estudiar tanto el método como a sus practicantes mismos para descubrir “cómo estos elementos personales afectan el proceso de la recolección de los datos y los datos recolectados” (Rock, 1999:53). Es evidente que un estudio de esta naturaleza queda fuera del marco del presente trabajo.

CAPITULO 2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

2.1. INTRODUCCIÓN.

En el presente estudio el aula se contempló como un ambiente de aprendizaje y se explora su valor tratando de tomar en cuenta todos los elementos que lo componen: los actores, esto es, los alumnos y la profesora con sus historias y contextos; los procesos de la construcción de significados; las estrategias de lenguaje y de la apropiación de textos. Por lo tanto, el estudio se apoyó en una diversidad de las perspectivas teóricas y las vinculó para llevar a cabo un análisis complejo y ofrecer una reflexión sobre el proceso de las discusiones en el aula y sus efectos en la formación de lectores críticos.

Por otra parte, el presente estudio buscó apoyarse en diversas perspectivas teóricas con base en la siguiente conceptualización del papel de la teoría en una investigación:

“...los marcos teóricos actúan como un conjunto de filtros a través de los cuales las personas ven la información, seleccionan los hechos, estudian la realidad social, definen los problemas y eventualmente desarrollan soluciones provisionales para esos mismos problemas... es la teoría la que permite a los estudiantes, profesores y demás educadores ver lo que de hecho ven. Lo que ya no es tan obvio... La teoría también desempeña un papel vital en la reproducción de una realidad que incluye presupuestos teóricos tácitos de sentido común acerca de lo que son en su conjunto la sociedad y la historia... la teoría es responsable de la creación de hechos tanto como de la selección los mismos. La teoría en el sentido más amplio, es crucial para casi todos los niveles del pensamiento. No solo porque nos ayuda a ordenar y seleccionar los datos, sino porque además pone en nuestras manos los instrumentos con los que cuestionar esos mismos datos.”

Giroux, 1990:91.

De acuerdo con esta conceptualización se buscaron enfoques teóricos críticos y a la vez constructivos. La función de los enfoques críticos fue analizar cómo medió

en la implementación de la estrategia de las discusiones, la enseñanza tradicional con su rasgo principal que es el autoritarismo (Ornelas, 2000). Por otra parte, se buscaron enfoques constructivos para intentar transformar el carácter monológico de la enseñanza tradicional reorientando la interacción profesor/alumno y alumno/alumno en un aula descentralizada a través de los foros de discusión. Se buscó una perspectiva teórica para conceptualizar la implementación de una nueva estrategia que por medio de lectura crítica de textos cotidianos llevaría una enseñanza más relevante.

De esta manera, los fundamentos teóricos del presente estudio abarcan varias propuestas: particularmente, la teoría sociocultural de Vygotsky (1987) y la pedagogía crítica de Giroux (1981, 1983, 1990, 2000, 2001, 2002) que permiten situarse en cuanto a los actores del estudio. En cuanto al proceso de la formación de los lectores críticos a través de las discusiones en el aula, el estudio se apoya en diversas perspectivas teóricas. Con el apoyo en este conjunto de perspectivas teóricas se planeó y se implementó la estrategia de la discusión en el aula con el propósito de describir el proceso y sus efectos en la formación de lectores críticos.

2.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LOS ACTORES DEL ESTUDIO.

2.2.1. EL QUEHACER DE LOS ALUMNOS.

“...cuando entre llo al quinder yo entre por estar enfadado de pasarmela en mi casa yo entre muy emocionado al pasar el primer año se me fueron quitando las ganas ya cuando pasé a la primaria comense emocionado siempre que entro a otro año en la escuela entro con ganas de pasarmela todo el día estudiando y lla que lo boy a pasar me aburro y me dan ganas de pasar luego luego al otro año por ejemplo cuando cambie de escuela a la secundaria yo iba muy nerbioso pero a la vez con muchas ganas de estudiar me emocionaba por tantas materias que abia y me la iba a pasar muy ocupado luego asta resaba para que hubiera horas libres porque ya me enfadaba de las materias que fue lo mismo en los tres años después de los tres años de secundaria yegue a la preparatoria como cuando

llegue a la secundaria pero claro ya mas maduro entre con la emocion de tener nuevas materias y mas interesantes que en la secundaria y fue muy poca la diferencia me encuentre con que eran como tres materias nuevas y no muy interesantes en segundo semestre me pusieron 2 materias nuevas de las cuales una de ellas fue la que mas se me iso interesante y a la vez difisil que fue prosesador de textos...”

Raymndo, alumno del 3er semestre del CBTA-198, DATOS, 05.11.2003.¹

¿Cuál es el quehacer escolar de los muchachos como Raymundo, hijos de familia de la clase trabajadora? ¿Por qué se vuelve tediosa su permanencia en la escuela? La pedagogía crítica estudia este fenómeno y nos ofrece una respuesta.

Esta perspectiva teórica se enfoca en los alumnos de la clase trabajadora y sostiene que éstos median entre su capital cultural, esto es, “ciertas formas de conocimiento, prácticas lingüísticas, valores, estilos, etc.” y el “conocimiento institucionalmente legitimado” (Giroux, 1990:45, 182). Las historias, las experiencias cotidianas y las esperanzas de estos alumnos son desoídas por el discurso escolar “del progreso económico y del rendimiento individual” (Giroux, 1990:242) y se les reprime por medio de la violencia simbólica de la que el lenguaje escolar es el principal elemento. Se les induce a “la cultura del silencio” (Freire, en Giroux, 1990:92); no es que no hablen, sino que se les restringe a reproducir los significados autorizados. Como resultado de los procesos políticos, económicos y socioculturales, los jóvenes de la clase trabajadora son desprovistos de un referente que dé significado a sus vidas; están distanciados de los valores, y al mismo tiempo se les culpa de la falta de valores, tal como atestigua un alumno:

“La gente no tiene conocimiento sobre lo que sentimos los jobenes como cuando nos regañan sin aber hecho nada simple mente porque andan de mal humor y nos hasen menos eso nos hace husar drogas, y juntarnos con bandidos y nos

¹ En el presente estudio los escritos de los sujetos se presentan en transcripción; en lugar de los nombres de los sujetos se usan seudónimos (Bean y Rigoni, 2001). En el Anexo A se muestra el ejemplo de esta escritura.

empesamos a comportar como tales, siendo que ellos mismos nos inducen ha hacer eso.”

Arturo, Expediente, 05.11.2003.

La instancia responsable de la educación en valores – la escuela – es la que más incrimina a los jóvenes la falta de valores.

Para estos estudiantes

“el tiempo transcurrido en la escuela puede ser más una carga que una ventaja. Estos estudiantes a menudo ven el conocimiento como algo que no guarda ninguna relación con sus vidas, y la instrucción como una pérdida de tiempo. La escuela se convierte en un lugar para pasar el tiempo, más que para utilizarlo al servicio de la potenciación personal y social... Si estos estudiantes aprenden algo, lo hacen a pesar de la degradación a que se ven sometidos”.

Giroux, 1990:242.

Por otra parte, desde la perspectiva sociocultural “el éxito escolar es menos probable para los que de la cultura de su hogar traen un juego de herramientas diferente, un sistema de las metas de aprendizaje diferente, y nociones diferentes de lo que cuenta como un texto apropiado” (Smagorinsky, 2001:140).

Varios exponentes de la pedagogía crítica comparten esta concepción de los alumnos de la clase trabajadora. Así, Cazden (1991) desarrolla la teoría de la desvinculación cultural entre el conocimiento espontáneo de estos niños y adolescentes, y el conocimiento académico. Por su parte, en la sociolingüística se introduce el concepto de D/discurso:

“...maneras socioculturalmente características de ser y estar en el mundo – asociaciones entre las maneras de pensar, sentir, actuar, interactuar, valorar, hablar, vestir, gesticular, moverse, escuchar, usar ciertos objetos (y a veces leer y escribir) que permitan a la gente reconocerse como alguien que está “*haciendo*” (llevando a cabo en su pensamiento, palabra y acción) y *siendo* una identidad” – llamaré *Discursos* con “D” mayúscula (Gee, 1990). Usaré la palabra “discurso” con “d” minúscula para el lenguaje, como historias, argumentos, conversaciones, descripciones y demás.”

Gee, 2001:27.

Aplicando esta noción del D/discurso a la situación de los alumnos de la clase trabajadora, Gee (en Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002) habla de la brecha y a menudo el conflicto entre el Discurso primario, adquirido en el hogar y

la comunidad, y el secundario, que es el Discurso académico. Gee y Crawford (1998) investigaron el uso de lenguaje (el discurso) para la construcción de las identidades (el Discurso) de los alumnos adolescentes de dos clases sociales, trabajadora y media/media alta. Demostraron cómo el Discurso de los alumnos de la clase trabajadora está desvinculado del Discurso académico.

En otro estudio se amplía este concepto de la mediación de los alumnos de la clase trabajadora entre la cultura popular y la escolar en las clases de lectura y escritura, y se introduce la noción de “posturas”: los acercamientos de los estudiantes a los eventos de lectura/escritura”, y “danzas”: “sus negociaciones de sus subjetividades en respuesta a los eventos de lectura/escritura” (Broughton y Fairbanks, 2002:289). Los autores mencionados describen cómo Jessica, niña latina de la clase trabajadora², muy participativa – demasiado, según la maestra - al inicio del semestre, fue perdiendo el interés en la escuela, y en la entrevista final no incluyó ningún aspecto de sí misma en la construcción de su subjetividad. Los autores llaman este fenómeno, “la erosión de la participación” (Broughton y Fairbanks, 2002:294). ¿Cuál fue su causa? El análisis de las videograbaciones de las clases y las entrevistas con la niña y con la maestra llevó a las siguientes conclusiones. La maestra consideró “impulsiva” a la niña, y la disciplinó, restringiendo su participación en clases; la niña aceptó esta construcción de su subjetividad por la maestra, y a la vez la resistió recurriendo a un autocontrol de conducta, más no a la transformación de su actitud. Los propósitos del curso eran instrumentales: entrenamiento para una prueba final, por lo que la niña fue

² En el presente trabajo se citan algunas referencias a la clase trabajadora que son de origen estadounidense; en su inserción en el contexto mexicano, el presente estudio se refiere a la clase considerada media baja.

perdiendo cualquier conexión entre la lectura / escritura en clase y en su hogar y comunidad. Así es como las prácticas áulicas de control y entrenamiento, frecuentes en la educación de la clase trabajadora, se contraponen a “las conexiones personales, análisis crítico y acción independiente” y perjudican a los alumnos como Jessica (Gee y Crawford, 1998:296).

La escuela contribuye al proceso de erosión del involucramiento cuando aprueba unos y desaprueba otros modelos de la apropiación del lenguaje, esto es, cuando utiliza el criterio del dominio del lenguaje escrito en el habla de los estudiantes (Gee 1990, en Baker y Freebody, 2001). Además, los alumnos se pueden ver desalentados por falta de las estrategias de lectura, pues “...las lecturas escolares en general no están acompañadas de una contextualización por parte del maestro, de una preparación para leer y una recuperación de lo leído” (Carrasco, 2000:119). Langer (1987) concluye que la escuela no enseña el tipo de la lectura y la escritura relevante en la sociedad y afirma que en las escuelas se enseña lectura y escritura como habilidades estrechamente funcionales, cuando son las maneras de razonar y comunicarse – y actuar. Estas prácticas escolares refuerzan un profundo complejo de inferioridad en los estudiantes con desventajas, y a la vez fomentan una postura conocida como el “Discurso de la deficiencia” (Rogers, 2002:264). Así, con frecuencia oímos los profesores que los alumnos del CBTA-198 se califican de “burros” y dicen que “no le echan ganas al estudio”.

Algunos autores, tales como Lankshear, Gee, Knobel y Searle (en Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002) analizan el quehacer de los estudiantes de la clase trabajadora en las clases de lectura y escritura. Este quehacer correspondía

a la visión que tenían los alumnos sobre la operación del lenguaje en el aprendizaje: en sus experiencias discursivas, el profesor era *la* reverenciada autoridad del conocimiento escolar. Para estos alumnos, estudiar mucho se limitaba al tomar los apuntes que dictaba el profesor y que se estudiarían después, para el examen; los apuntes se mantenían en orden y eran adornados con esmero. Este quehacer daba lugar a numerosas distracciones, ya que, mientras *alguien* tomaba apuntes, se podían copiar y estudiar después. Además, las distracciones se suscitaban cada vez que el profesor intentaba involucrar a los alumnos en una discusión, ya que de acuerdo con la concepción de la práctica académica que tenían los alumnos, el profesor se desviaba de su papel del transmisor del conocimiento. Además, aparentemente, no tenían idea de que el conocimiento o la información proporcionada por el profesor, tenía que someterse a revisión para ver si era precisa y actual. Como resultado de este quehacer, la mayoría reprobó el examen, llegando a la conclusión de que no estudiaron lo suficiente. En la conceptualización de Rogers (2002), reforzaron su Discurso de la deficiencia.

La pedagogía crítica asienta las bases de la práctica docente crítica, ya que nos ofrece una visión del quehacer de los alumnos de la clase trabajadora como una mediación compleja entre el capital cultural popular y el académico. Con el apoyo en esta perspectiva un docente puede buscar nuevas estrategias con el propósito de que el proceso educativo sea más relevante para los adolescentes de la clase trabajadora. De esta manera la pedagogía crítica puede vincular la visión de los alumnos con la visión del quehacer de los docentes y esbozar líneas de

acción en el aula para iniciar la transformación de las prácticas áulicas hacia el aprendizaje relevante.

2.2.2. EL QUEHACER DE LOS DOCENTES.

¿Por qué sucede que los profesores comprometidos con la enseñanza de la lectura y la escritura como herramientas del pensamiento y la comunicación ven frustrados sus intentos? El problema es que esos profesores bien intencionados se ven a sí mismos como “los transmisores del conocimiento” y se mantienen en el círculo vicioso de “examinar / enseñar / volver a examinar” (Langer, 1987:10); las oportunidades para discusiones en el aula son pocas (Nystrand 1999, en Galda y Beach, 2001) y los alumnos pierden el interés en las clases.

La búsqueda de las alternativas que dieran más sentido al quehacer docente en el marco del presente estudio, llevó a la perspectiva teórica crítica (Giroux, 1981, 1983, 1990, 2000, 2001, 2002). Esta perspectiva responde a la pregunta mencionada en el párrafo anterior: la identidad de los adolescentes de la clase trabajadora, los considerados “en desventaja” (como los del CBTA-198) no sólo está desvinculada de la escuela y de las demás instituciones públicas, sino a veces se construye en oposición a ellas. Esta desvinculación significa la separación de los posicionamientos de poder que las instituciones representan (Gee y Crawford, 1998). Lo que necesitan los adolescentes es cuestionar “las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto sobre sus vidas” (Giroux, 1983:201). Con la ayuda de esta perspectiva un profesor puede potenciarse para

transitar de un representante del poder de la institución, a un intelectual transformativo, consciente del papel contestatario de la escuela en la sociedad. El punto más importante para el presente estudio es la aseveración del potencial transformativo del quehacer docente con base en “un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad” (Giroux, 1990:35). Asimismo, desde la perspectiva crítica se habla de la posibilidad de potenciar a los alumnos para “la comprensión crítica y la acción autónoma” (Giroux, 1990:42). Esta posibilidad transformativa es la base de la planeación y la implementación de la estrategia de la discusión en el aula para la formación de lectores críticos realizada en el presente estudio.

Esta propuesta apunta hacia una pedagogía de la responsabilidad social, o la crítica social (Smyth, 1999). Es una propuesta que se interesa por las desigualdades educativas como resultado de las condiciones históricas, económicas, políticas y culturales. En el caso del presente estudio se trata de los adolescentes de la zona suburbana, provenientes de “los estratos socioculturalmente más débiles” (Muñoz, Zorrilla y Palomar, 1995:40).

Un elemento importante para considerar en el presente estudio consistió en que la ideología tiene un carácter estructural, ya que implica no sólo modos de razonamiento que presentan una determinada visión del mundo, sino además, prácticas y rutinas que pretenden ser normales y naturales: “...la ideología se deja traslucir por medio de imágenes, gestos y expresiones lingüísticas, relacionados no sólo con cómo y qué se piensa, sino también con cómo y qué se siente y se desea” (Giroux, 1990:18).

La ideología así definida debe ser sometida al análisis a través de la práctica docente en un contexto áulico que permita el desarrollo de nuevas formas de pensar y actuar y que se base en el capital cultural de los alumnos y los profesores. Es extremadamente difícil cambiar los cómodos patrones tradicionales; sin embargo, a través de la práctica los profesores se pueden “reeducar” para verdaderamente apoyar la participación de los alumnos en foros de discusión (McMahon, 1996:249).

Con apoyo en estas consideraciones, en el presente estudio se implementó la estrategia de los foros de discusión en el aula para promover el desarrollo de lectores críticos analizando y evaluando textos cotidianos.

La pedagogía crítica proporciona los siguientes principios para que los profesores sean realmente activistas intelectuales transformativos. En primer lugar, está la “memoria liberadora”, esto es, una actitud compasiva ante el sufrimiento humano, una toma de conciencia acerca de las condiciones históricas de ese sufrimiento, y la posibilidad de desarrollar un mejor estilo de vida a través del poder transformativo Giroux (1990:37). Es un principio que permite trascender la individualización de los problemas de los estudiantes por los profesores (Heath, 2001).

El segundo principio es la relación del conocimiento y el poder que produce una cierta versión de la “verdad”. El análisis de esta relación debe llevar a los profesores intelectuales a reconceptualizar la voz del estudiante en el aula y crear ambientes áulicos democráticos y así mismo potenciar a los estudiantes para una visión crítica y transformativa de su mundo en cuanto a los condicionamientos de

clase social, raza, sexo y edad, así como los condicionamientos consumistas creados por los textos cotidianos.

El presente estudio se guió por el concepto de la democracia en el aula, mismo que se ubica "...en el nivel de las formaciones sociales, comunidades políticas y prácticas sociales que son reguladas por principios de justicia social, igualdad y diversidad" (Giroux, 1990:19). La aplicación de la estrategia de los foros de discusión implicó entrar en un proceso de negociación con los alumnos, con respecto al proceso de las discusiones y las relaciones profesora/alumnos, así como a la selección y el análisis de los textos (Christoph y Nystrand, 2001).

Esto significó trabajar sobre la transformación del quehacer docente para que surgiera un "nuevo orden social en las prácticas del aula" (Sheehy, 2002:300): prácticas que incluyan discusiones auténticas, propicias para el desarrollo de las posturas críticas transformativas en los alumnos.

2.2.3. LA TEORÍA SOCIOCULTURAL.

La teoría sociocultural empieza a revolucionar nuestra manera "de pensar sobre el origen del conocimiento y cómo se puede compartir y aprender" (Commeyras, Sherrill y Wuenker, 1996:101). La perspectiva teórica sociocultural argumenta que toda cognición es de origen social e introduce el concepto de sociocognición.

Anterior al surgimiento de esta perspectiva teórica, el conocimiento se consideraba como un objeto sólido, permanente, medible y transmisible de una persona a otra. En esta concepción de la naturaleza del conocimiento se basa la enseñanza tradicional, cuando el profesor transmite el conocimiento a los

alumnos, mismos que sólo necesitan asimilarlo leyendo y escuchando con atención. Si se supone que el conocimiento se reproduce de esta manera, entonces, las discusiones en el aula “se ven como una pérdida innecesaria del tiempo” (Wells, 2000:67). El profesor es la autoridad del conocimiento y él mismo evalúa qué tanto lo asimilaron los alumnos. De ahí que en una clase tradicional monológica el profesor hace hasta 80,000 preguntas por ciclo escolar, mientras que un alumno suyo hace un promedio de 10 (Vogt, 1996). Por otra parte, sólo en alrededor del 15% de más de 100 escuelas secundarias y preparatorias, la instrucción se dedicó a postular preguntas auténticas que llevaran al diálogo en el aula, según encontró Nystrand (1999, en Galda y Beach, 2001).

La reconceptuación de la naturaleza del conocimiento surge con Vygotsky quien intenta “crear una teoría que no sólo nos ayudaría a entender mejor qué significa ser humano, sino también nos ayudaría a actuar con efectividad para mejorar nuestra situación humana... una teoría educativa del constructivismo social” (Wells, 2000:55).

Vygotsky (1978, 1999) asienta las bases de la perspectiva sociocultural y la noción de la sociocognición con su conceptualización del conocimiento como “temporal, en desarrollo, construido internamente y mediado social y culturalmente” (Ball, 2000:230). De acuerdo con esta perspectiva, el aprendizaje se da cuando surge un conflicto entre nuestro conocimiento previo y el conocimiento nuevo: construimos los nuevos significados a partir de este conflicto, y lo hacemos valiéndonos de los artefactos culturales que nuestra sociedad ha desarrollado (como el lenguaje), a través de la interacción con otros que sepan más: profesores o pares (Ball, 2000).

Los principios básicos de la perspectiva de Vygotsky son los siguientes:

1.- El aprendizaje se da cuando observamos el proceso y el usó en él, de los artefactos culturales, e internalizamos lo observado.

2.- El aprendizaje transcurre con la ayuda de quienes saben más, pero no es una transmisión, sino un proceso recíproco: enseñamos aprendiendo y aprendemos enseñando; "... el cambio cognitivo ocurre dentro de este proceso mutuamente constructivo" (Lee y Smagorinsky, 2000:2). Con base en este principio se desarrolla la noción del *andamiaje*: "...la conducta de cualquier persona, diseñada para ayudarle a otra persona a efectuar algún aspecto de aprendizaje más allá de su nivel actual de desarrollo" (Cairney, 1996, en Putney, Green Dixon, Durán y Yeager, 2000:191).

3.- Las herramientas, o artefactos, implicados en el proceso de la construcción del conocimiento provienen de los contextos históricos y culturales, es decir, el proceso de la construcción del conocimiento está inmerso en la historia cultural. Este principio revela la naturaleza inherentemente social del aprendizaje que no se pierde ni cuando estamos solos.

4.- Nuestra capacidad para aprender no está acotada, sino que es un potencial que se puede desarrollar a partir de nuestro conocimiento previo en contextos propicios que incluyan los problemas o las tareas, la estructura de las actividades y la calidad de la interacción que permitan avanzar en la construcción del conocimiento. El aprendizaje transcurre en la *zona de desarrollo próximo* que se extiende de lo que ya sabemos a lo que podemos aprender con la ayuda de los que saben más (Vygotsky, 1978).

Si los profesores asumimos la postura de que el conocimiento se construye y se vuelve a construir en actividades situadas a través de la interacción social, tenemos una visión diferente de nuestro quehacer y una herramienta para lograr que nuestro trabajo sea emocionante, pues ya no somos los transmisores del saber dictando lo mismo hasta el cansancio, sino colaboradores en un proceso dialógico de la construcción del significado (Langer, 1987). Es como si cada vez entráramos a una clase nueva que es “una comunidad de interrogación” (Wells, 2000:61) y donde el conocimiento no existe antes de empezarlo a construir. En las clases de lectura esta postura significaría que el texto analizado cada vez es único, ya que se analiza por un grupo particular de lectores (Galda y Beach, 2001). Es un concepto y una herramienta con potencial transformativo para las prácticas áulicas.

En este aspecto es importante la siguiente observación que orienta a los profesores que se inicien en este proceso dialógico. Por una parte, aprendemos a través de las actividades sociales, mismas que se pueden usar como “el sitio del cambio y la renovación en potencia” (Wells, 2000:56). Por la otra parte, esto no significa que el cambio siempre vaya a ser positivo para nosotros o para la sociedad. Podemos tener experiencias negativas en nuestras interacciones sociales; podemos optar por retirarnos de la interacción y rechazar la ayuda. Sin embargo, en este proceso también nos desarrollamos.

Antes de pasar al siguiente apartado es importante aclarar la vinculación entre la pedagogía crítica y la perspectiva sociocultural surgida de la teoría educativa del constructivismo social. La importancia de esta aclaración se debe a una observación de Searle, un exponente de la pedagogía crítica australiana, quien

notó que la metáfora de “andamiaje” es útil, “pero formuló la pregunta que está en la médula de todos los dilemas educativos: ¿Quién construye para quién?” (Cazden, 1991:37).

Por lo tanto, se debe aclarar que el presente estudio se apoya en la propuesta sociocultural como fundamento teórico del concepto de la sociocognición y como herramienta metodológica para planear e implementar las discusiones en el aula. Estas propuestas producen todo un arsenal de estrategias para organizar y conducir las discusiones. Por otra parte, el presente estudio se fundamenta en la pedagogía crítica en cuanto a la formación de lectores críticos a través de las discusiones, para llevar a cabo el análisis de los textos “con andamiaje por los elementos de lectura crítica” (Bean y Moni, 2003:644).

Hemos visto que el papel de las discusiones en el aula se vuelve prioritario en las perspectivas teóricas sociocultural y sociocognitiva. El papel del lenguaje es primordial en el proceso de las discusiones. Por lo tanto, en el siguiente apartado se ofrecerán las perspectivas teóricas sobre el lenguaje y la lectura.

2.3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS A TRAVÉS DE LOS FOROS DE DISCUSIÓN.

2.3.1. EL LENGUAJE Y LA LECTURA.

Ya que el lenguaje hablado es el medio principal de la realización de la enseñanza (Cazden, 1991), fue importante apoyar el trabajo de la planeación y la implementación de la estrategia de la discusión con las teorías del lenguaje y la

lectura que partan de las relaciones sociales entre los hablantes y que tengan un enfoque crítico.

Antes de presentar estas teorías, es necesario definir el lenguaje:

“Cuando las reglas, los criterios y las convenciones públicas surgen para posibilitar los contextos compartidos y los significados amplios – y en el proceso se adhieren a los signos (verbales y no verbales), mismos que objetivan y *realizan* a las reglas y los criterios, y permiten verificar, consolidar, transmitir, reflexionar sobre los significados, y usarlos al realzar, refinar, desarrollar, y transformar las prácticas sociales – tenemos el lenguaje.

Sin embargo, no es que tengamos el significado y *después* tengamos el lenguaje para expresar nuestro significado. Más bien, el lenguaje es integral a la realización del significado.”

Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002:23.

Esta definición del lenguaje lo sitúa en el terreno sociocultural permitiendo hacer enlaces con diversas perspectivas sobre el lenguaje y la lectura en las que se apoya el presente estudio.

En primer lugar, es la lingüística funcional sistémica, misma que proporciona el fundamento teórico para explicar cómo las identidades de los miembros de la sociedad se construyen con el lenguaje. Este fundamento lleva a la comprensión de los fenómenos sociales, misma que la lingüística funcional sistémica comparte con la pedagogía crítica, por ejemplo:

“El fracaso educativo es en realidad un problema social, no lingüístico; pero tiene un aspecto lingüístico, que nosotros podemos empezar a comprender si consideramos el medio cultural en el segundo de los sentidos mencionados con anterioridad. Lo que importa no es tanto el entorno lingüístico, en el sentido de qué lenguaje o qué dialecto aprende a hablar el niño, sino el entorno cultural o subcultural, pues éste queda encerrado en el lenguaje y es transmitido por él. En otras palabras, la “diferencia de lenguaje” puede ser importante, pero, de serlo, sería una diferencia de función más que de forma.”

Halliday, 1982:37.

Esta concepción del lenguaje encuentra un paralelo en los pronunciamientos de la pedagogía crítica respecto al hecho de que “...el lenguaje ofrece una serie de posiciones del sujeto, un abanico de discursos a partir de los cuales se

desarrolla la comprensión histórica y se legitiman formas particulares de conocimiento y de práctica social...” (Giroux, 1990:273). En palabras de la pedagogía crítica, el capital cultural lingüístico de los alumnos de la clase trabajadora es desautorizado por la institución escolar (Cazden, 1991; Giroux, 1990; Rogers, 2002).

Tal como se mencionó anteriormente, Gee (1999) como exponente de la sociolingüística desarrolla este concepto de la no neutralidad del lenguaje y habla de sus dos funciones primarias interconectadas: apoyar las actividades sociales y articular la afiliación del individuo a determinadas culturas, agrupaciones o instituciones. Gee formula el concepto de Discurso con mayúscula en referencia a los modelos culturales y lingüísticos que moldean ciertas identidades de las personas; el discurso con minúscula es el lenguaje que forma parte de cada uno de esos modelos (Gee, 1999). Cuando toma la forma de un texto, el D/discurso presenta como única, natural y normal una visión del mundo y posiciona de un modo determinado al lector, condicionando lo que éste puede ser, y lo que *no* puede ser.

Según Gee, el D/discurso tiene una naturaleza invisible: actuamos dentro de él sin darnos cuenta, pensando que *así somos*, cuando en realidad estamos social y culturalmente condicionados. Esta característica del D/discurso de Gee se asemeja a la definición que ofrece Giroux (1990) de la ideología como un conjunto de los patrones culturales de pensar, sentir y desear, tan arraigados que parecen normales y naturales. Ambos autores proponen analizar estos condicionamientos en los encuentros concretos en el aula: Giroux habla de examinar las relaciones entre el lenguaje y el poder para hacer frente a la “microfísica del poder” (Giroux,

1990:279); Gee ofrece estrategias del análisis crítico del discurso para situarse fuera de los modelos culturales y las identidades que propician y poderlos analizar.

Para poder apropiarse de las estrategias de análisis del discurso hay que conceptualizar primero la lectura como un fenómeno y una actividad social.

Pearson y Stephens (2001) ofrecen una descripción del desarrollo del concepto de lectura hacia lo social desde cuarenta años atrás. Es importante esbozar aquí este panorama para examinar lo que la lectura *no* es, y posteriormente ver lo que *sí* es para el presente estudio.

Hasta principios de los 60's la lectura se concebía como un simple proceso de la decodificación de las letras a los sonidos.

Hacia mediados de los 60's empezó el estudio interdisciplinario del proceso de la lectura con las aportaciones de la lingüística y la psicolingüística. La aportación crucial de ésta última fue el concepto del papel activo e intencional de los hablantes. Este concepto fue retomado por los cognoscitivistas y extendido a todo un abanico de fenómenos psicológicos, tales como la percepción, la atención, el aprendizaje y la memoria. El estudio del proceso de lectura llevó a los psicólogos a desarrollar la teoría de esquemas. Esta teoría sostiene que entender un texto significa encontrar un esquema-contenedor para cada una de las ideas del texto. La explicación del proceso de aprendizaje según esta teoría consiste en que aprendemos cuando encontramos una falla en la comprensión, y entonces hacemos un cambio en la estructura de nuestros esquemas para resolver la falla. Esta explicación nos lleva al concepto del conocimiento previo y la cultura de fondo que traen a la lectura los estudiantes, y nos permite evaluar las conexiones que hacen entre las ideas del texto y su esquema previo.

Esta teoría impulsó la propuesta constructivista de la comprensión con su concepto principal de la “ambigüedad inherente en cuanto a la ubicación del significado” (Pearson y Stephens, 2001:32).

A la misma vez, la sociolingüística reconceptualizó la noción del contexto de la lectura en su sentido más amplio, desde los signos en la página hasta el hogar y la comunidad. La sociolingüística postuló el concepto de la interacción de la lectura y el contexto y así proporcionó la visión del lenguaje como una herramienta de la formación y la transformación del aprendizaje.

Otra aportación de la sociolingüística fue el concepto de la lectura como un proceso social y cultural, y por lo tanto aprendido. Una importante consecuencia de esta visión es el cambio del juicio sobre el lenguaje y la lectura no como “correctos” o “incorrectos”, sino como propios de la situación social vivida.

Los autores mencionados concluyen este esbozo histórico con la definición de la lectura como un proceso complejo, orquestado, constructivo de elaboración de significados: “Así definida, la lectura es lingüística, cognitiva, social y política” (Pearson y Stephens, 2001:35).

El presente estudio se fundamenta en este concepto del proceso de la lectura y se suma al cuestionamiento por los autores mencionados, de nuestras nociones arraigadas y posiblemente obsoletas, tales como el papel del profesor, el de los estudiantes, el de los textos, de los contenidos curriculares, de la evaluación, la estructura misma de la escuela, ya que

“...como sociedad, creemos que un futuro mejor es edificado por gente de conocimiento, gente reflexiva y letrada, y...consideramos que las escuelas son responsables de proporcionar a los estudiantes las oportunidades de aprender cómo se siente tener conocimiento, ser reflexivo y letrado.”

Pearson y Stephens, 2001:39.

Los autores citados afirman que este cuestionamiento es de carácter político, en tanto las preguntas acerca de la enseñanza de la lectura tienen que ver con las cuestiones del poder y el control. Señalan la teoría crítica como una que estimula nuestra conciencia política con respecto a la lectura.

De esta concepción de la lectura y la persona letrada surge un debate en cuanto al valor social para esa persona, del aprendizaje de la lectura. Así, Freire sostiene que aprender a leer y escribir en sí libera a los miembros oprimidos de la sociedad (van Harskamp-Smith y van Harskamp-Smith, 2001). Sin embargo, otros autores señalan que saber leer y escribir ofrece la posibilidad de liberación de la opresión, pero no lo garantiza, ya que las personas eligen cómo usar la nueva información y la nueva autoconciencia (Pearson y Stephens, 2001). Esta última es la postura en la que se apoya el presente estudio y la que desarrolla Gee introduciendo el concepto de múltiples modelos de lectura y escritura con estatus y poder diferentes, de modo que pueden usarse para “privilegiar a algunos grupos sobre otros” (Van Harskamp-Smith y van Harskamp-Smith, 2001:108). De esta manera, se puede apoderar de un modelo de lectura y escritura particular para criticar e intentar transformar los Discursos dominantes.

La implicación que tiene este concepto para la práctica docente es que en cada aula el profesor y los estudiantes construyen sus modelos de lectura que se hacen visibles en sus acciones, en el proceso de la discusión y en sus maneras de interactuar con los textos (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 2001); así mismo, sirven a los diferentes propósitos. Por ejemplo, el modelo de lectura

utilizado en el presente estudio es el de lectura crítica, y se implementa a través de las discusiones en el aula.

La multiplicidad de los modelos de lectura se relaciona con el hecho de que el texto privilegia *una* interpretación del mundo, y el lector privilegia *una* interpretación del texto, y ambos lo hacen desde una postura ideológica (Galda y Beach, 2001). En otras palabras, las ideologías condicionan la construcción de significados.

El concepto de la construcción de significado es desarrollado por Peter Smagorinsky (2001:134). Desde la perspectiva sociocultural, este autor examina las definiciones que dan los diccionarios a la palabra “significado” y concluye que el significado es una representación de otra cosa. Este autor argumenta que el significado surge cuando el lector crea un nuevo texto en el proceso de las transacciones con la lectura. Argumenta también que esta construcción del significado está mediada culturalmente e incluye no sólo al lector y al texto, sino también los condicionamientos culturales anteriores a la lectura, las prácticas sociales definitorias del ambiente de la lectura, las relaciones sociales de poder y las experiencias personales del lector.

Smagorinsky (2001) coincide con Gee (1999) al señalar que un texto tiene diferentes significados para diferentes lectores. Una novela, por ejemplo, significa cosas diferentes para un profesor de literatura quien va a incluirla en su curso, para un estudiante quien la tiene que leer para presentar un examen, para otro estudiante quien la lee por gusto, o para una mamá quien busca lo que sea para leerle a su pequeño hijo mientras esperan en un consultorio. Así, el significado de un texto dependerá del contexto en el que ese texto se lee. Smagorinsky recurre a

la etimología de la palabra *texto* que proviene de *texere* que en latín significa *tejer (to weave)*; *contexto*, de *contextus* que significa *la conexión o coherencia de palabras*, y *contextere* que significa *entreteter (to weave together)*. De este modo, se puede imaginar un telar de significado hilado de lectores, textos y contextos.

Un señalamiento importante para la pedagogía crítica es que los diferentes significados y posturas del lector “subjetivas, construidas, variables e idiosincrásicas” le brindan – o le dejan de brindar – las herramientas de poder sobre otros lectores y hablantes menos poderosos en diferentes medios sociales e institucionales (Smagorinsky, 2001:136). Estas herramientas son primordiales para las relaciones del lector en todos los ámbitos de su vida social donde importa la lectura. Al recordar la amplia concepción de la lectura en la que se apoya el presente estudio, se puede concluir que estas herramientas de poder son primordiales en toda los aspectos de la vida social de las personas.

El tener acceso a estas herramientas de poder depende de cómo se aprende a leer (o sea, a construir los significados) en el proceso de la aculturación, según Smagorinsky (2001). La construcción del significado, entonces, es un proceso cultural y socialmente condicionado, donde los textos siguen las convenciones de los géneros históricamente formados.

De acuerdo con esta propuesta teórica, lo que sucede en un salón de clases es que el profesor autoriza unas convenciones de las discusiones literarias y sanciona otras, (re)creando el modelo tradicional de la lectura. (Smagorinsky, 2001). Cazden (1991) ofrece el ejemplo de una niña afroamericana de primaria quien era constantemente sancionada por la profesora de raza blanca por no cuidar la coherencia de sus relatos orales. Un profesor de educación especial,

también de raza blanca, opinó al escuchar las grabaciones de esos relatos que la niña tendría que cursar educación especial. Sus colegas de raza negra no tuvieron dificultades para comprender los relatos. Además, cuando los analizó Gee, encontró que los relatos de la niña revelaban “una estructura compleja, incluso elegante” (Cazden, 1991:32). ¿Por qué la niña era sancionada y a menudo silenciada por la maestra? Cazden concluye que la causa radica en las características culturales que están fuera de las convenciones escolares autorizadas (Cazden, 1991).

Smagorinsky (2001) define al lector como producto de los condicionamientos culturales, mismos que otros autores llaman “los filtros socioculturales” (Bean y Rigoni, 2001:236), las cuestiones de género, raza, edad y las experiencias. Estos condicionamientos se expresan en la práctica social cotidiana que legitima la *aparente* naturalidad de llevar un determinado estilo de vida dentro de esos condicionamientos, y habla del mundo codificado que “típicamente establece maneras autoritarias de atribuir el significado a los signos, mismas que privilegian una perspectiva sobre otra” (Bean y Rigoni, 2001:140). Estos señalamientos hacen eco con la “invisibilidad del Discurso” de Gee (en Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002), así como los de Giroux (1990), referentes al carácter vivencial de la ideología y al peso que ejercen sobre los adolescentes, los significados autorizados y autoritarios de sexo, raza, clase social, edad y poder.

De acuerdo con Smagorinsky (2001), el lector va compaginando el texto con sus experiencias y conocimientos previos. Entonces, se pueden dar lecturas diferentes de un mismo texto, dependiendo de las experiencias y los conocimientos previos de diferentes lectores o, incluso, de un mismo lector en

diferentes tiempos. Es importante la observación de Smagorinsky (2001) sobre lo transitorio de los significados construidos. El significado siempre es “cambiante, negociable, múltiple, con el potencial de su uso para propósitos estratégicos – un proceso y un recurso, más que una entidad establecida y fija (en o fuera de “la mente”) (Gee, 2001:29).

Esto significa que en las discusiones en el aula para la formación de lectores críticos los profesores necesitan tomar en cuenta las diferentes interpretaciones de los estudiantes y ayudarles a lograr más de una lectura, para así ampliar su comprensión del texto y, sobre todo, ofrecerles esas interpretaciones como los recursos de lectura crítica, analizando los diversos posicionamientos del lector. Uno de los problemas de lectura crítica, la diferenciación entre las interpretaciones concurrentes del texto y la “proyección de los supuestos previos del lector” (Rosenblatt, 2001:1970). En la experiencia del autor del presente estudio, se ha visto cómo esos supuestos previos son capaces de impedir, incluso, la decodificación de un texto. En esta situación adquiere especial importancia la etapa preparativa de la lectura con el análisis del conocimiento previo y sus fuentes para contextualizar la construcción de nuevos significados (Green y Ackerman, 1995).

La construcción de significados transcurre en la zona transaccional de un lector culturalmente condicionado cuando éste encuentra el texto, genera un nuevo concepto, y lo integra a la “narrativa de su vida, generando nuevos textos que a su vez vuelven esa narrativa más comprensiva en términos del drama cultural e ideológica que compone la historia de su vida y ubica esa historia en la vida política más amplia de la comunidad social” (Smagorinsky, 2001:163).

Las perspectivas esbozadas en el presente apartado permiten hacer las siguientes conclusiones, mismas en las que se apoya el presente estudio:

- el lenguaje funge a la vez como objeto y como herramienta de análisis crítico de los textos;
- la lectura es un proceso de la construcción de significados que es dinámico y está social y culturalmente condicionado.

Por lo tanto, que los estudiantes aprendan a leer de manera relevante, necesariamente incluye lectura crítica con salida a la acción en diferentes comunidades interpretativas, tales como las escolares y las comunitarias (Greene y Ackerman, 1995).

2.3.2. LA DISCUSIÓN EN EL AULA.

El trabajo con los textos para la formación de lectores críticos en los foros de discusión se basó en el siguiente señalamiento: “Para criticar un Discurso y divisar las posibilidades de resistirlo o transformarlo necesitamos un sitio crítico en que ponernos fuera de ese Discurso” (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002:72). Por el Discurso se entiende todo el complejo de los condicionamientos socioculturales que dictan ciertas interpretaciones de los textos leídos.

En el presente estudio se propuso crear este sitio crítico por medio de la discusión en el aula usando diversos modelos de lectura crítica.

El estudio se apoya en las aportaciones de diversos autores de la perspectiva sociocultural quienes enfatizan la importancia de las estrategias de las discusiones para brindarle al aula un mayor valor como un ambiente de aprendizaje.

El aprendizaje de la lectura tiene orígenes sociales y efectos intelectuales a tal grado que “las experiencias sociales interactivas están en el corazón” de este aprendizaje (Langer, 1987:7).

Algunos exponentes de esta perspectiva fundamentan la implementación de las discusiones en el aula para el desarrollo de la comprensión lectora.

La discusión se define como “un ambiente colaborativo en el que la meta del evento es compartir los puntos de vista, proporcionar argumentación racional y trabajar juntos para llegar a un nuevo entendimiento de la literatura” (Almasi, 1996:20).

El proceso de la discusión es de naturaleza social y cultural cuando “la discusión emergente es resultado de una cultura compartida más que de la suma de las acciones de los participantes individuales” (Almasi, O’Flahavan y Arya, 2001:101). Contrario de la concepción tradicional de una discusión como “reflejo de una estructura mental anterior, desde la perspectiva sociocultural “la estructura emerge a través de la acción” en un contexto social, cuando el lector o el hablante se apropia de un modelo discursivo (Almasi, O’Flahavan y Arya, 2001:101).

Para mostrar qué es la discusión en el aula y cómo depende de la cultura escolar Almasi (1996) compara las discusiones tradicionales, llamadas recitaciones, con las verdaderas discusiones. La recitación surge de la cultura escolar centrada en el profesor y sigue el patrón *iniciación-respuesta-evaluación* (Cazden, 1986), cuando a los alumnos se les concibe más que nada como

“a los aprendices de las experiencias de los adultos dentro del mundo dominado por los adultos – a pesar del hecho que muchos niños están participando en, y formando una niñez social e histórica que nosotros mismos no hemos vivido, y

necesitan de un lenguaje para hablarlo y ventilar las diferencias que nosotros, los supuestos maestros, no tenemos.”

Dyson, 2000:144.

Para Almasi (1996) la diferencia principal entre una recitación y una discusión consiste en que en la recitación el significado se encuentra en el texto y surge a través de las preguntas del maestro, mientras que en las discusiones el significado está en el evento, esto es, en la transacción entre el lector, el texto y el contexto del evento literario. Por lo tanto, en la recitación se trata de la reproducción de un significado que ya existe, mientras que en la discusión el significado se va construyendo en la interacción con el texto y en la interacción social. En cuanto a la cultura escolar, en la recitación los alumnos se ubican en una posición pasiva y subordinada y son evaluados por el profesor, mientras que en la discusión asumen un papel activo, se responsabilizan de su propio aprendizaje y participan en la evaluación de éste expresando su acuerdo o desacuerdo con las ideas de sus compañeros y proporcionando argumentos y contra argumentos.

Así mismo, una verdadera discusión “es un intercambio abierto de ideas y opiniones sobre los temas que tal vez no tengan respuestas fáciles” (Cintorino, en Kletzien y Baloché, 2000:297), cuando las preguntas y respuestas están en manos de los alumnos quienes aprenden a argumentar sus interpretaciones de los textos y a respetar las interpretaciones argumentadas de sus compañeros; cuando los profesores se mantienen al margen.

Dentro de la perspectiva sociocultural se sostiene que “el aprendizaje en el aula puede ser dramáticamente diferente cuando el profesor deja a los alumnos hablar entre ellos” (Walter, 1996:302). Así mismo se sostiene que el ser humano tiene la necesidad de socializarse para desarrollarse como hablante, lector y escritor

(Vygotzky, 1978). Además, en las discusiones en el aula es cuando pueden enlazarse “el conocimiento espontáneo” de los alumnos fuera de la escuela y “el conocimiento académico” (Walter, 1996:302). Este enlace es justamente lo que permite lograr un aprendizaje relevante. Las discusiones en el aula también “desarrollan un terreno común para pensar y un sentido de comunidad en nuestras aulas” (Walker, 1996:303). En relación a este último efecto de las discusiones afirman Almasi y Gambrell (1996) que las discusiones en el aula tienen beneficios no sólo cognitivos, sino también sociales y afectivos.

El valor de la discusión en el aula como estrategia cognitiva se deriva de la siguiente aceveración: tanto la acción como la interacción, incluida la verbal, así como el sentido de la pertenencia a grupos (*identidades* de Gee, 1999), tienen un fuerte componente cognitivo (van Dijk, 1999b).

Resumiendo las perspectivas teóricas mencionadas sobre la discusión en el aula, en las que se apoya el presente estudio, es necesario señalar que la discusión es “un evento sociocultural y dialógico en el cual los participantes buscan mejorar su conocimiento y entendimiento a través de la cultura emergente compartida” (Bridges, en Almasi, O’Flahavan y Arya, 2001:101).

Esta concepción concuerda con el planteamiento de pedagogía crítica en cuanto al valor de las discusiones en el aula para el proceso cognitivo y social. Los beneficios sociales de la discusión, prioritarios para la pedagogía crítica, surgen de un aprendizaje en el aula cuando éste se basa en el diálogo:

“A través del diálogo grupal, las normas de cooperación y sociabilidad terminarán desplazando el énfasis tradicional; del currículo oculto en la competitividad y el excesivo individualismo. Aparte de esto, el proceso de instrucción grupal proporciona a los estudiantes la oportunidad de experimentar la

dinámica de la democracia participada, y no sólo de recibir información teórica sobre la misma.

En pocas palabras, los estudiantes necesitan desarrollar, con base en una tarea compartida, una conciencia orientada a democratizar las relaciones en el aula, si es que piensan sobreponerse a la falta de sentido comunitario del aula tradicional y del orden social en general. El encuentro grupal ofrece la base social para el desarrollo de esa conciencia. En semejantes condiciones, las relaciones sociales en el mundo de la educación, caracterizadas por el dominio, la subordinación y la aceptación indiscriminada del principio de autoridad, pueden ser efectivamente minimizadas.”

Giroux, 1990:82

2.3.3. LA LECTURA CRÍTICA.

Es importante señalar que el nivel más alto de la comprensión lectora es el crítico (Langer, 1987) y postular la pregunta de ¿Qué se entiende por lectura crítica?

Ya que lectura crítica frecuentemente se relaciona con el pensamiento crítico, en este apartado se expondrá el abanico de las definiciones tanto del pensamiento como de la lectura crítica, para detallar en concepto de lectura crítica en el que se apoya el presente estudio.

El término “lectura crítica” ha tenido numerosas definiciones e implementaciones incluyendo “variantes que se alimentan de la pedagogía crítica de Freire, teorías feministas, lingüística sistémica funcional, enfoques de análisis de discurso de varios tipos, análisis lingüístico, teorías del acto de habla, teoría de la respuesta del lector, análisis conversacional, etc.” (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002:140-141). Incluso, Gee considera que el término “lectura crítica”, utilizado en los enfoques socioculturales, es tan ambiguo y maltratado que él prefiere sustituirlo por el término de “lectura socialmente perceptiva” (2001:15).

Además, la lectura crítica se ha hecho un tema tan de moda en la educación que es como si fuera un nuevo club (Comber, 2001:91).

“El pensamiento crítico, según nos dicen y según lo atestiguan más de 3000 registros en el ERIC, es bueno para nosotros”- así empieza Latchaw su sarcástica ponencia titulada “¿Dónde está lo “crítico” en el pensamiento crítico?” (Latchaw, 1992:1). Al igual que las palabras “libertad” y “empoderamiento”, la frase “pensamiento crítico” tiene definiciones ambiguas o demasiado amplias: se ha escrito mucho sobre este tema, y se ha reflexionado poco. La autora citada considera importante definir primero lo que la lectura crítica *no* es: la lógica formal con el modelo argumentativo basado en las estrategias de la resolución de problemas y la toma de decisiones. Lo que la lectura crítica *sí* es:

- 1.- considerar puntos de vista alternativos,
- 2.- cuestionar el texto y
- 3.- someter el tema a la indagación.

Podemos ver el fondo de la distinción: la primera conceptualización de la lectura crítica pone una serie de estrategias al servicio del sistema socio-económico y la segunda ofrece las herramientas para cuestionar ese sistema con sus “poderosos conceptos, tales como las reglas, las normas, el cambio, los valores, los temas problemáticos” (Latchaw, 1992:3).

La autora citada concluye que se debe definir la lectura crítica con respecto a cada materia escolar.

De acuerdo con esta conclusión, en el presente apartado se exponen algunas definiciones de la lectura crítica. Así mismo se detalla el concepto de la lectura

crítica al que se adscribe el estudio con respecto a la materia de Taller de Lectura y Redacción.

Cabe agregar que la búsqueda de la concepción de la lectura crítica para apoyar el presente estudio fue orientada por el siguiente señalamiento: "La pregunta no es si la enseñanza debe de ser crítica o no, sino más bien ¿crítica con qué fin?" (Smyth, 1997:1084).

Por su parte, Chinn, Anderson and Waggoner (2001) analizan el concepto de las posturas ante la lectura: la eferente que tiene que ver con la obtención de la información y la estética que se refiere al gusto por la lectura. Estos autores agregan la postura crítica/analítica que en las discusiones literarias significa analizar el problema que enfrenta el personaje y su argumentación para resolver el problema. Esta definición de lectura crítica se ubica en la teoría de la respuesta del lector (Bean y Moni, 2003), misma que limita la comprensión lectora a una respuesta personal de quien lee, sin considerar el carácter socialmente condicionado las prácticas de la lectura (Webb y Singh, 2001) ni el hecho que los textos nunca son neutrales, sino están cargados de ideología.

Por su parte, cuando Giroux (1990) desde la postura de la pedagogía crítica cita la definición positivista de pensamiento crítico como la lógica formal aplicada a las tareas de lectura, señala la omisión en esta definición, de los siguientes dos supuestos:

1. - En cuanto a la relación de la teoría y los hechos: para la pedagogía crítica, el pensamiento crítico consiste en problematizar los hechos de la vida que parecen evidentes. Para la práctica docente en las clases de lectura esto significa

presentar el material didáctico de una manera problemática, construir y reconstruir el conocimiento desde diferentes posturas.

2. - Examinar cómo el conocimiento siempre está entintado de ideologías, es decir, presenta una cierta visión del mundo con sus criterios de lo que es importante o correcto, y lo que no lo es. En este tipo de análisis crítico se trata de “*la lectura de las culturas*” alrededor, detrás, debajo, al lado, después y dentro del texto” (Luke, O’Brien y Comber, 2001:114). Por ejemplo, el análisis crítico de una solicitud de empleo revelaría cómo este texto refleja una identidad corporativa.

Desde esta perspectiva, la lectura crítica de textos literarios significa pasar de un simple gusto por la lectura “al análisis y la evaluación de los textos desde varios puntos de vista” desde la perspectiva de la crítica social de los sesgos de género, raza, edad, clase social y “los valores culturales en general” (Hanzl, 2001:84).

Por su parte, en la escuela se distinguen dos enfoques: el de la lógica formal (las habilidades de pensamiento, su entrenamiento y su evaluación mediante los *tests* tipo opción múltiple), y el de la pedagogía crítica que implica el cuestionamiento por los alumnos, de “los motivos políticos y las desigualdades sociales, de manera que se les oriente hacia una sociedad más justa y democrática” (Díaz Barriga, 2001:531).

En relación con la lectura crítica así definida, Rogers (2001) sostiene que las estrategias cognitivas básicas de la lectura crítica de textos orales o escritos, cuando se escrutinan en ellos los supuestos y se buscan las omisiones y los silencios, están presentes en la vida cotidiana. En este supuesto se basaron Hamel y Smith (1998) al implementar su estrategia de lectura crítica para que los

alumnos aprendieran a reconocer la falta de confiabilidad de un personaje literario. Argumentaron que el punto de partida para implementar la estrategia consistía en el hecho de que los alumnos ya sabían hacerlo muy bien en su vida cotidiana: por ejemplo, *leían* al profesor para prevenirse si le veían una disposición desfavorable.

Por lo expuesto, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la lectura crítica tiene carácter social, sus componentes principales son el análisis y la evaluación (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002) y su primer paso es problematizar los textos. Hay que notar aquí que un primer paso implica asumir una postura distanciada, o diferida, hacia el texto para no dejarse llevar por el posicionamiento del lector que construye, sino poder proceder con el análisis de éste (Luke, O'Brien y Comber, 2001).

El segundo paso es analizar el texto desde una óptica social, examinando los intereses subyacentes a la visión del mundo que construye y cómo posiciona a los lectores en esa visión del mundo.

Este análisis posibilita el tercer paso de lectura crítica: creación de textos diferentes con visiones del mundo y posicionamientos distintos de los lectores.

El paso final de la lectura crítica así concebida es que los alumnos en desventaja participen activamente en las culturas de su escuela y el hogar y a la vez sean capaces de criticarlas y transformarlas (Durrant y Green, 2001), o en palabras de Luke, O'Brien y Comber (2001:114), "intervenir estratégicamente en contextos sociales".

Los diferentes posicionamientos de los lectores para Gee (1999, 2001) tienen que ver con Discursos: las maneras socioculturalmente programadas de actuar, pensar y sentir. Así, para este exponente de sociolingüística, la lectura crítica trata

de contraponer los Discursos en competencia, revelando “sus intereses, metas y relaciones de poder” (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002:xviii), para terminar creando un Discurso nuevo, más justo y humano.

Los objetivos de la lectura crítica en el aula, de acuerdo con los autores citados, son los siguientes:

1.- Que los alumnos se apropien del análisis crítico de los textos en función de las prácticas sociales que éstos aprueban:”revelar la relación entre `la palabra` y `el mundo` (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002:156).

2.- Que los alumnos exploren el carácter histórico, y por lo tanto transformable, de las prácticas sociales que se presentan como naturales y fijas.

3.- Que los alumnos exploren los efectos en su vida de estas prácticas sociales y reflexionen sobre los probables resultados de algunas prácticas diferentes.

4.- Que los alumnos intenten realizar algunas prácticas sociales diferentes.

Ya que la lectura crítica tiene carácter activo y comprende la creación y el uso de textos con visiones del mundo diferentes, implica una conexión con la escritura Green (2001). Por lo tanto, en el presente estudio se recurrió a la creación de textos por los sujetos.

En relación con el carácter socialmente activo de la lectura crítica se debe tomar en cuenta una reflexión y un pronunciamiento muy importantes para el marco teórico del presente estudio. Para los alumnos en desventaja la lectura crítica tiene el potencial de una herramienta muy poderosa, ya que analiza las relaciones entre el lenguaje y el poder. Sin embargo, corre el riesgo de convertirse en “una nueva ortodoxia” (Kempe, 2001:41). En todo caso, la lectura crítica es una valiosa herramienta para que los alumnos analicen los textos y la vida. Al

comparar las perspectivas de la respuesta del lector y la lectura crítica se puede observar lo siguiente: para la pedagogía crítica, no es que una lectura (interpretación) sea correcta o incorrecta, sino que cada una es producto de los condicionamientos socioculturales, de la ideología que silencia unos valores y legitima otros y así mantiene las relaciones de poder. Toda interpretación de un texto “es inevitablemente una visión parcial interesada” (Kempe, 2001:54).

Por lo tanto, se trata de que los estudiantes “estén concientes de que pueden elegir, que no existe una sola manera natural, o de sentido común, para leer sus textos y sus vidas”; así “tendrán más poder textual y cultural que en caso contrario” (Kempe, 2001:56).

Por otra parte, señalan Comber (2001) y Galda y Beach (2001) que algunos estudiantes pueden resistir lecturas alternativas debido a los condicionamientos socioculturales desde los cuales las están evaluando. La pregunta que surge es ¿Qué papel juegan las lecturas alternativas del profesor en un foro de discusión para la formación de lectores críticos?

Santa Barbara Classroom Discourse Group (2001) ofrece la respuesta cuando sostiene que puede haber muchas maneras de interpretar el texto en clase y es válida cualquier interpretación argumentada. Desde esta postura “el profesor actúa como un agente” (Comber, 2001:95) en los intereses de los alumnos de leer los textos de manera crítica.

El presente estudio se apoya en esta perspectiva, de acuerdo con la cual las interpretaciones alternativas de los textos no se imponen, sino se ofrecen y se negocian.

2.3.4. LA INTERTEXTUALIDAD.

Otro aspecto que se toma en cuenta en el presente trabajo es la naturaleza intertextual del proceso de lectura (Beach, Appleman y Dorsey, 2001; Cairney, 1996; Gilbert, 2001; Greene y Ackerman, 1995; Hartman, 2001; Hartman y Allison, 1996; Kempe, 2001; Webb y Singh, 2001). La intertextualidad tiene que ver con “las conexiones entre los textos, las relaciones entre los textos actuales y anteriores para incluir la experiencia de alguien, y los procesos mediante los cuales los lectores y los escritores co-construyen el significado en un ambiente social “(Greene y Ackerman, 1995:406).

Entendida así, la lectura deja de representarse en forma de una secuencia de textos como unidades discretas y se convierte en un proceso de interacción de los textos y las experiencias lectoras anteriores de las personas. De esta manera, según documenta Santa Barbara Classroom Discourse Group (2001), dos profesores de secundaria diseñaron y aplicaron un curso de lectura y escritura sobre la adolescencia, ofreciendo a los alumnos todo un complejo intertextual de cuentos y novelas sobre el tema, con las oportunidades de hacer enlaces intertextuales autobiográficos a través de la escritura.

Para la perspectiva sociocultural, la lectura siempre es intertextual, ya que los textos se sitúan en lo social y se apropian por los lectores (Almasi, O’Flahavan y Arya (2001). Incluso, la intertextualidad sólo es relevante si se reconoce como un proceso social de la construcción de “una ideología cultural, un sistema para asignar los significados y la importancia a lo que se dice y se hace, y para definir a los participantes en lo social” (Santa Barbara Classroom Discourse Group,

2001:137). La intertextualidad como proceso social se describe en el siguiente estudio de Gilbert (2001). En Australia, una compañía de ropa interior femenina demandó a cuatro mujeres por haber vandalizado su anuncio panorámico de una mujer semidesnuda serruchada por un mago. La compañía argumentó que el anuncio era una broma. Las demandadas argumentaron que el anuncio, inserto en el contexto mundial de la violencia hacia la mujer, estimulaba esa violencia. Lo que hizo la compañía fue privar el anuncio de los lazos intertextuales, cortar el contexto social. Lo que hicieron las mujeres demandadas fue devolverlo al contexto. Fueron absueltas.

La pedagogía crítica concuerda con la perspectiva sociocultural sobre la importancia de la intertextualidad, la cual se convierte en un elemento imprescindible para el análisis de la producción y la interpretación de los textos (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002). Leer desde la postura crítica, incluso, significa justamente “hacer conexiones personales e intertextuales” (Bean y Moni, 2003:640). Para Galda y Beach (2001), así como para Giroux (1990), leer críticamente es examinar el texto dentro del sistema de relaciones sociales que le dan significado; leer acriticamente es extraerlo de ese sistema.

Esta última postura intertextual es en la que se apoya el presente estudio.

Es importante notar que la perspectiva sociocultural sobre la intertextualidad aporta al concepto de lecturas múltiples en el que se basa la lectura crítica, ya que

“Los estudios de la intertextualidad resaltan la naturaleza social de la lectura y escritura, y al hacerlo descentran la base del currículum tradicional enfocado en el consenso del entendimiento, tal como leer para extraer la idea principal o escribir para aprender un estilo preferido. No es que la gente ya no esté de acuerdo

acerca del tema del texto o de la mejor solución del problema; lo que importa es el valor relativo conferido a un significado o una solución, y lo que estos constructos ofrecen para el desarrollo de la creatividad y la negociación.”

Greene y Ackerman, 1995:406.

2.3.5. LA DEFINICIÓN DEL TEXTO.

Desde la perspectiva sociocultural el texto se define como “cualquier configuración de signos que proporciona un potencial para un significado” (Smagorinsky, 2001:137). Un lector, entonces, es alguien que trata de construir un significado a partir de un conjunto de signos.

Hartman y Hartman (1983, en Hartman y Allison, 1996) tipifican los signos de un texto en lingüísticos y semióticos y argumentan que de esta manera, en las discusiones en el aula, se puede recurrir a una amplia gama de textos impresos y visuales.

Además, “los eventos orales por su naturaleza que no incluyen material formal publicado o escrito también pueden verse como textos” (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 2001:136). Los autores citados sostienen que los textos orales propician los enlaces intertextuales literarios y personales.

De acuerdo con los argumentos mencionados en este apartado, el presente estudio se apoya en la definición de texto como una configuración de los signos escritos, orales o visuales con un potencial de significado.

2.3.6. LA SELECCIÓN DE LOS TEXTOS.

La selección de los textos de uso cotidiano llevada a cabo en el presente estudio se apoyó en las siguientes consideraciones de los autores de la pedagogía crítica.

Se parte del señalamiento de que la cultura popular se debe convertir en un objeto imprescindible del análisis crítico en el aula (Giroux, 2001). Explica Lewis (2000) que dada la multiplicidad de las lecturas de un texto, las interpretaciones de los textos de la cultura popular dependen de quién, cómo, dónde y para qué los lee. De esta manera, un mismo estampado de una camiseta puede interpretarse como ofensivo por un profesor que desconoce el contexto de la producción del estampado; y como antisexista por el muchacho que lleva puesta la camiseta.

Por otra parte, el hecho de utilizar textos de la cultura popular en los foros de discusión en el aula alienta a los alumnos a traer a las clases, los artefactos de la cultura popular que en otras circunstancias no se legitimarían por el profesor y por lo tanto no tendrían esa oportunidad de lecturas múltiples.

Aquí se presenta una importante consideración: parece evidente que los alumnos seleccionan sus lecturas por gusto y libremente, expresando sus individualidades. No obstante, al seleccionar los textos de la cultura popular, los adolescentes expresan las identidades de grupos. La cultura popular es comercial, corporativa y globalizada, y por lo tanto termina expresando y legitimando los estereotipos dominantes. Entonces, en los foros de discusión en el aula el profesor puede ayudar a los alumnos a desarrollarse como lectores críticos de este tipo de textos, analizando quiénes los producen y distribuyen y quiénes están interesados en que se produzcan y se consuman (Lewis, 2000).

La importancia de seleccionar los textos de la cultura popular para su análisis crítico en foros de discusión es enfatizada por otros autores. Así, Bean y Moni (2003) advierten contra el peligro de las identidades comerciales impuestas por las seductivas imágenes de la industria corporativa; mientras Dyson (2000) señala que si los alumnos no tienen la oportunidad de analizar los textos que construyen sus identidades en tales aspectos como los de raza, clase social y género, entonces, se pueden quedar solos con sus propias suposiciones aceptadas sin analizar.

Por otra parte, el presente estudio se apoya en el siguiente señalamiento de Lankshear (en Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002): los textos funcionales (anuncios, periódicos, folletos) son importantes para usar en los foros de discusión, ya que su análisis permite revelar tres de sus aspectos importantes para la lectura crítica:

- las condiciones de su producción (quién produjo el texto y para qué),
- la intertextualidad (el tipo de lector al que apunta el texto, agrupación de textos de un mismo género),
- el discurso (cuáles son la visión del mundo y el posicionamiento del lector que construye el texto, y cómo los construye).

Se llega a la conclusión de que “una buena razón para trabajar con un cierto texto podría incluir la creencia de que el texto se nutre de las experiencias comunes de las rutinas y las presiones diarias, se conecta con las historias de lectura anteriores, posiciona a los lectores en ciertos modos y contribuye a mantener el estado X o Y de las cosas” (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002:48)

De acuerdo con esta postura, en el presente estudio se recurrió a la agrupación de los textos de uno cotidiano contrastados con otros textos de diversas ideologías (Kempe, 2001).

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.

3.1. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.

Consideramos pertinente hacer dos observaciones introductorias a la presentación de la metodología del presente estudio.

En primer lugar, la base metodológica del estudio fue el pragmatismo definido por Hammersley (1999) para quien la selección de los métodos del estudio debería de basarse en el contexto y los objetivos más que en los compromisos teóricos o metodológicos, ya que el estudio se condiciona por los métodos: por ejemplo, gana profundidad y pierde amplitud, o viceversa. A esta postura se suma Bloor (1999) diciendo que la metodología de la investigación cualitativa tiene que partir del contexto específico del estudio. El diseño metodológico del presente estudio se basó en los criterios mencionados. Se tomaron en cuenta las consideraciones sobre la complejidad de los objetivos, de la cultura escolar y del proceso de las discusiones, así como del que se llevaría a cabo en un aula. Con base en estas consideraciones se decidió por un estudio pragmático, una etnografía escolar descriptiva analítica (Griffiths, 1999), para lograr una descripción detallada del proceso de las discusiones en el aula y dar cuenta de la formación de los lectores críticos (Burgess, 1999:256). Por otra parte, se utilizó la estadística como una pauta descriptiva y una manera de presentar los numerosos datos.

La segunda observación está basada en el señalamiento de Rock (1999) sobre el carácter modificable del diseño en el estudio etnográfico como un tipo de investigación cualitativa. En otras palabras, se trata de “el diseño metodológico emergente” (Lincoln y Guba, 1999:413). Por su parte, Manning (1999) señala que

la etnografía implica la sensibilidad ante lo complejo y cambiante del contexto y por tanto, un uso flexible de metodología. En concordancia con estos señalamientos el diseño del presente estudio estuvo sujeto a las modificaciones que fuera pertinente llevar a cabo en el proceso investigativo. Se propuso el uso máximo de los instrumentos y los procedimientos para establecer la validez del presente estudio como uno de corte cualitativo (Lincoln y Guba, 1985) y se utilizaron todos los instrumentos y los procedimientos factibles en el proceso de la realización del estudio.

De esta manera, se hicieron los siguientes cambios en el diseño metodológico: las transcripciones de los foros de discusión no se realizaron, ya que no se pudo captar el audio; en cambio, se agregaron encuestas anónimas para explorar más las voces de los sujetos, así como los trabajos escritos individuales y en foros de discusión.

3.2. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS.

3.2.1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

El presente estudio es una etnografía escolar aplicada.

Por una parte, existe la concepción académica tradicional de la etnografía como la ciencia social que estudia la cultura de una sociedad en un momento histórico. Por la otra parte, desde la perspectiva sociocultural, la cultura adquiere una concepción más “dinámica, procesual, o práctica” (Moll, 2000:256). Además, “la cultura consiste en patrones grupales de conducta y creencias que persisten a través del tiempo” (LeCompte y Schensul, 1999:21). El presente estudio se apoyó en esta definición de la cultura; de acuerdo con ella se propuso recabar los datos

para una descripción analítica de la cultura cotidiana de un aula escolar observando la conducta de los sujetos durante los eventos de lectura y estudiando sus productos escritos para inferir sobre las creencias de los sujetos y sobre los posibles cambios durante la implementación de las discusiones para la formación de lectores críticos.

Según LeCompte y Schensul (1999), la etnografía como método de investigación tiene las siguientes dos características:

- Investiga qué hacen los sujetos y por qué dicen que lo hacen, para después interpretar los datos activando la experiencia personal del etnógrafo y la información de los estudios antecedentes. Al referirse a este principio, las autoras citadas hacen la siguiente advertencia: si los etnógrafos llevan a cabo el trabajo de campo con unas conclusiones previas en mente, no podrán obtener resultados veraces de los sujetos, y por lo tanto su estudio no será completo.
- La etnografía se dedica a observar sin intervenir en el proceso del estudio, ni alterarlo.

El etnógrafo recolecta los datos principalmente con “sus ojos y oídos” (LeCompte y Schensul, 1999:2); por lo tanto es importante establecer una relación de confianza con los sujetos para que se expresen libremente. Veremos más adelante que este mismo reto se enfrentó en cuanto a la metodología pedagógica, y de esta manera fue doble, es decir, consistió en tratar de establecer las relaciones de confianza con los sujetos desde la posición de un etnógrafo y un docente a la vez.

Además, señalan LeCompte y Schensul (1999) que otra razón importante para incluir las voces de los sujetos de un estudio etnográfico es evitar formar estereotipos.

Cabe la aclaración de que en el presente estudio en lugar de los nombres de los sujetos se usan seudónimos, y sus productos escritos se citan en transcripción. A manera de ejemplos, se agregan en anexos, algunos ejemplos de los productos escritos (Anexos B, C, E y G).

Por otra parte, el presente estudio pertenece a etnografía aplicada, ya que explora un problema sociocultural concreto: formación de lectores críticos a través de los foros de discusión en el aula; así mismo, utiliza el método etnográfico para intentar resolver ese problema, es decir, propiciar la formación de lectores críticos por medio de la estrategia de la discusión en el aula. Por tanto, el estudio es pragmático.

En este aspecto es necesario notar que “el problema investigado siempre se identifica primero” (LeCompte y Schensul, 1999:6).

Ya que un estudio etnográfico no intenta comprobar los conceptos establecidos con anterioridad, sino busca descubrir los patrones socioculturales, utiliza la observación participante que a su vez implica “un *proceso de registrar, interpretar, y documentar*” (Rock, 1999:16, cursivo en el original). La metodología de la observación participante busca un balance entre la objetividad positivista y el idealismo fenomenológico, y por tanto asume una postura pragmática, transitando “entre lo inmediato y lo mediado” (Rock, 1999:16). Para la metodología del presente estudio esta premisa implicó el tránsito entre la inmersión de un participante de los foros de discusión y la postura apartada de un observador,

centrándose en el pragmatismo del sentido común que se torna “el problema y la explicación a la vez” (Rock, 1999:16). La observación participante se considera “el más personal de los métodos de la investigación sociológica, y poco puede, o debe, hacerse para eliminar el elemento personal” (Gans, 1999:53).

Las observaciones efectuadas durante el trabajo de campo se registraron en el Diario de Investigación (Burgess, 1999; Griffiths, 1999).

Con el propósito de revisar su credibilidad, los datos recabados en la observación participante se sometieron a las siguientes tres pruebas (Becker, 1999:58, 59):

- las declaraciones escritas de los sujetos no se consideraron como las reflexiones directas de los hechos, ni se invalidaron, sino se tomaron como evidencias de los eventos que proporcionaron los sujetos desde sus perspectivas, en su calidad de los miembros del grupo;
- “las declaraciones voluntarias o dirigidas” se analizaron tomando en cuenta si se hicieron de manera independiente o surgieron de una pregunta del observador;
- “la ecuación observador-informante-grupo” se analizó tomando en cuenta si un sujeto se expresó solo o delante del grupo; se tomó en cuenta mi rol doble de la observadora/profesora que inevitablemente me colocaba en una posición de poder con respecto a los sujetos, y por lo tanto limitaba lo que éstos estaban dispuestos a decir o manifestar.

Dentro de la investigación etnográfica el presente estudio se enmarcó en el paradigma crítico que según Le Compte y Schensul (1999) tiene las siguientes características: se enfoca en las desigualdades propiciadas por las relaciones de

sexo, clase, cultura, raza y poder; utiliza la investigación para emprender el proceso transformativo de esas desigualdades; el propósito de la investigación es que los sujetos se apoderen de las maneras de cambiar su posición subordinada.

Para Denzin (1999), un estudio etnográfico crítico es una respuesta a la crisis de la validez de los estudios cualitativos: la validez que clama la autoridad y la legitimación del estudio. Para este autor, un estudio tiene validez a la medida que sirva de herramienta para “exponer cómo la raza, la clase y el género se expresan en las vidas concretas de los individuos en interacción” (Denzin, 1999:315).

Por su parte, el estudio se relaciona con la etnografía interaccional (Putney, Green, Dixon, Durán y Yeager, 2000), en tanto implica las interacciones entre el profesor-investigador y los sujetos. Estas interacciones se describieron para analizar cómo contribuyeron al proceso de la cohesión de los foros de discusión.

Con este propósito se analizaron las videograbaciones, aunque sin el audio, perdido por el nivel de interferencias durante las discusiones y por la insuficiente calidad del grabador. El propósito de este análisis fue identificar y describir los cambios en el proceso de los foros, con base en la siguiente aseveración: “Ya que la unidad de análisis en su formulación más amplia incluye la historia de las actividades que reflejan una práctica y tienen un patrón, que son conjuntas y mediadas, un examen de la interacción social durante las prácticas de lectura y escritura hace visible la naturaleza del aprendizaje” (Gutiérrez y Stone, 2000:160).

En cuanto al proceso de análisis de los datos escritos: de acuerdo con el procedimiento etnográfico (LeCompte y Schensul, 1999), éste fue iterativo, esto es, se fue llevando a cabo desde el inicio del trabajo de campo y siguió después de concluido éste. Para contestar a la pregunta de investigación sobre la

formación de lectores críticos a través de la discusión en el aula, los datos fueron sometidos a un análisis conceptual que implicó leer los textos y ver los videos muchas veces (Christoph y Nystrand, 2001, Hamel y Smith, 1998), compararlos y contrastarlos en cuanto a diferentes fuentes y eventos (Evans, 2002, LeCompte y Schensul, 1999, Maloch, 2002). En este proceso se llevaron a cabo anotaciones en los márgenes de los datos y subrayados con lápices de colores. Así mismo, los resultados del análisis de los datos se fueron comparando y contrastando con los de las fuentes teóricas y metodológicas en las que se apoya el presente trabajo.

Para el análisis de los datos se usó la combinación de etnografía y el análisis crítico del discurso a partir de la siguiente premisa: "Al igual que los datos etnográficos refuerzan la validez de las suposiciones que se pueden hacer con el análisis crítico del discurso, yo argumento que el marco del análisis crítico del discurso también puede reforzar la validez de los datos etnográficos" (Rogers, 2002:268). Cabe recordar que la etnografía estudia la cultura de una sociedad (LeCompte y Schensul, 1999) de una manera práctica, como "*la cultura vivída*" (Moll, 2000:256, cursivo en el original), y por tanto tiene su énfasis en la amplitud (Rogers, 2002). A su vez, el análisis crítico del discurso estudia las relaciones de poder expresadas por el lenguaje, las ideologías que moldean el discurso y los efectos que produce el discurso sobre las relaciones de poder (Fairclough, 1989, en Bean y Moni, 2003), y le brinda profundidad a un estudio etnográfico (Rogers, 2002).

Cabe agregar que al citarse los datos, las fuentes tienen las siguientes referencias:

- anotaciones del Diario de Investigación: DIARIO, con la fecha de la entrada;

- productos escritos de los sujetos: Expediente, con la fecha de la entrada;
- respuestas de los sujetos a las encuestas (Anexos A, B y C): DATOS, con la fecha de la entrada.

3.2.2. METODOLOGÍA PEDAGÓGICA.

La estrategia de las discusiones en el aula para la formación de lectores críticos se planeó y se implementó con base en las siguientes premisas sobre los foros de discusión:

1.- En cuanto al modelo de las discusiones: de acuerdo con los propósitos de cada actividad, se combinaron las discusiones con todo el grupo y las discusiones en grupos (foros) pequeños.

2.- En cuanto al número de los integrantes:

- los foros pequeños se formaron de cinco a seis integrantes, para descentrar el proceso de las discusiones (Kempe, 2001) y para que cada integrante tuviera más oportunidades para hablar (Gambrell, 1996), y también más responsabilidad (Benge, 2000);

- se apoyó en la consideración de que en foros de menos integrantes pueden faltar ideas, y foros más grandes no tienen cabida para expresar las opiniones de todos (Wiencek, 1996);

- se evitaron foros de cuatro integrantes, ya que en este caso tienden a separarse en parejas (Vogt, 1996).

3.- En cuanto a la decisión por unirse en foros:

- los foros se formaron con selección flexible (Vogt, 1996), esto es, de acuerdo con las preferencias de los alumnos (Maloch, 2002);

- por lo mismo, fueron heterogéneos, ya que este tipo de foros propicia más la participación de todos los integrantes (Guthrie y McCann, 1996);

- los integrantes se podían cambiar de foro cuando así lo consideraran.

4.- En cuanto al rol del profesor en el proceso de las discusiones, asumí las funciones de:

- organizar las discusiones,

- postular las preguntas,

- hacer y ofrecer a los alumnos, algunas conclusiones sobre el desarrollo del proceso de las discusiones (Wells, 2000);

- modelar la intertextualidad (Beach, Appleman and Dorsey, 2001);

- mediar entre las respuestas de los alumnos (Kempe, 2001).

5.- En cuanto al patrón de la actividad del profesor en el proceso de las discusiones:

- me retiraba del proceso de las discusiones y me convertía en observadora cada vez que los alumnos pudieran conducirlas, ya que este patrón de actividad docente permite que los alumnos aprendan más (Guthrie y McCann, 1996; Kay Yopp y Singer, 2001; Walker, 1996);

- cuando los alumnos parecían desviarse de las actividades que se estaban llevando a cabo, volvía a asumir mi papel de “supervisora”, pero siempre dentro del formato de las discusiones (Vogt, 1996:202).

Las premisas sobre lectura crítica fueron las siguientes:

- la lectura es un proceso activo de la construcción de significados (Langer, 1987; Pearson y Stephens, 2001);

- la lectura es un proceso social, realizado con un propósito (Halliday, 1982; Langer, 1987) y en el aula es el logro social del grupo (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 2001);
- el texto tiene a un autor quien representa una versión de la realidad y posiciona al lector cumpliendo un propósito ideológico (Galda y Beach, 2001; Giroux, 1990; Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002; Luke, O`Brian y Comber, 2001; Webb y Singh, 2001),
- se puede llevar a cabo más de una interpretación de un texto (Gee, 1999, 2001; Smagorinsky, 2001; Webb y Singh, 2001); es válida cualquier interpretación argumentada, es decir, soportada con el análisis textual e intertextual (Gilbert, 2001; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 2001);
- las interpretaciones del texto pueden presentar versiones de la realidad contestatarias, y se pueden usar para privilegiar algunos grupos sociales sobre otros (Cazden, 1991; Gee, 1999; Gilbert, 2001; van Harskamp-Smith y van Harskamp-Smith, 2001);
- la interpretación dominante de un texto se puede compaginar con una alternativa y ver cómo contribuye a la construcción de versiones de la realidad con posicionamientos del lector diferentes (Gee, 1999; Gilbert, 2001);
- las interpretaciones alternativas se ofrecen y se negocian – no se imponen (Comber, 2001);
- la lectura, por ser un proceso activo, tiene conexión con la escritura (Green, 2001; Webb y Singh, 2001).

Además, el proceso de los foros de discusión en el aula para la formación de lectores críticos se condujo con el uso de la instrucción directa, o explícita.

Diversos autores señalan el valor de la instrucción directa para el proceso de la comprensión lectora (Colvin y Kramer, 2000; Galda y Beach, 2001; Garner, 2001; Pearson y Campbell, 2001). La instrucción directa sobre las estrategias de lectura es un "desarrollo reciente en la pedagogía de la comprensión" (Irwin, 1991:17). Desde la perspectiva sociocognitiva, al recibir la instrucción directa sobre la estructura de la tarea de la lectura los alumnos "tendrán una mejor oportunidad de entender cómo se relacionan las nuevas habilidades con las actividades que van completando" (Langer, 1987:14). Por otra parte, "los profesores quienes quieren que los alumnos asuman la responsabilidad de sus propios foros de discusión necesitan apoyar sus esfuerzos con la instrucción explícita del *cómo* y el *qué* de sus conversaciones" (McMahon, 1996:255). En caso del presente estudio el *cómo* fueron las estrategias de los foros de discusión, y el *qué* – el modelo de lectura crítica.

De acuerdo con el principio de la instrucción directa, o explícita, el profesor proporciona a los alumnos una explicación previa sobre los siguientes aspectos.

1.- Cambio de las estrategias de aprendizaje (Maloch, 2002): la que suscribe se propuso llamar la atención de sus alumnos a los cambios que estaban por hacer; les explicó que implementarían la estrategia de los foros de discusión; así mismo, les pidió compartir sus recuerdos sobre las discusiones que habían hecho en secundaria.

2.- El objetivo que este cambio persigue (Guthrie y McCann, 1996; Matanzo, 1996): apoderarse de la lectura crítica como herramienta de análisis de textos cotidianos que propicia la liberación del lector, de los posicionamientos limitantes

que algunos textos imponen (Giroux, 1990). La que suscribe explicó a los alumnos que el apoderarse de la lectura crítica permitía llevar a cabo interpretaciones alternativas de los textos y a través de ellas explorar los diferentes posicionamientos del lector.

3.- La teoría educativa que subyace al cambio: la que suscribe explicó que el propósito del curso era transitar de la teoría educativa tradicional reflejada en un aula centrada en el profesor y las actividades de la exposición y el dictado, hacia la teoría educativa crítica con un aula centrada en los alumnos y con las discusiones en las que se aplicaría un modelo de lectura crítica para cuestionar las visiones del mundo construidas en los textos, y crear las alternativas. En relación con este aspecto:

“Si deconstruimos nuestras prácticas docentes y hacemos explícita para los estudiantes, la teoría que subyace a estas prácticas, y si los estudiantes entienden exactamente por qué llevan a cabo actividades particulares y qué es lo que se está logrando, estarán en la posición de hacer elecciones informadas. Los estudiantes concientes de que existen opciones, que no hay una manera natural o de sentido común para leer sus textos y su mundo, tendrán más poder textual y cultural que en caso contrario.”

Kempe, 2001:56.

4.- Una descripción explícita de las nuevas estrategias (Díaz Barriga, 2001; Guthrie y McCann, 1996; Maloch, 2002): la que suscribe explicó cómo y por qué se organizarían los foros de discusión, y presentó los principios de lectura crítica.

Es necesario tomar en cuenta el señalamiento de Christoph y Nystrand (2001) sobre el hecho de que la instrucción directa no tiene que llevar a un aula centrada en el profesor, ya que si éste centra las actividades áulicas en las estrategias, se libera de imponer a los alumnos, su interpretación de la lectura.

Por último, en este apartado se exponen los criterios de la agrupación de los textos utilizados en los foros de discusión para la formación de lectores críticos. En este aspecto se apoyó en los estudios de Kempe (2001) y Santa Barbara Classroom Discourse Group (2001) que documentaron la agrupación de textos de diferentes géneros, épocas e ideologías para explorar un mismo tema. De acuerdo con estos antecedentes, en el presente estudio se recurrió a la siguiente agrupación de los textos.

- Textos funcionales para el análisis de la producción y la interpretación de los textos (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002).
- Textos de diferentes géneros e ideologías para la lectura crítica del tema de la educación, para comparar el discurso académico tradicional de la bondad inherente del estudio y de la efectividad del esfuerzo individual con el discurso crítico sobre las desigualdades educativas.
- Textos de diferentes géneros e ideologías para la lectura crítica del tema de las matemáticas como una materia inherentemente difícil y estresante.
- Textos de diferentes géneros e ideologías para la lectura crítica del tema de las drogas, la drogadicción y los narcotraficantes (glorificación de la imagen del narcotraficante vs. deconstrucción de esa imagen).

En el presente estudio se aplicaron los siguientes dos modelos de lectura crítica.

1.- El de Wallace (en Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002) que se usó como la introducción a la lectura crítica, para asumir una postura distanciada,

o diferida, con respecto al texto, y analizar las condiciones de la producción y la interpretación de los textos; se implementó al principio. Incluye las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de texto es? (Por ejemplo, información pública, propaganda religiosa. material comercial).

¿Quién los produce?

¿Para quién se producen, o sea, quiénes son los consumidores esperados de los textos?

¿Por qué se produjo el texto?

¿Este tipo de texto te interesa o te parece relevante?

¿Por qué sí, o por qué no?

¿Cuál es el tema?

¿Cómo se presenta?

¿Quién está escribiendo a quién?

¿De quién son las voces y las posiciones que se expresan?

¿De qué te está tratando de convencer el texto?

¿Qué otras maneras hay de escribir sobre este tema?

¿Qué fue lo que no se dijo?

¿Por qué no se dijo?

2.- El de Luke, O'Brian y Comber (2001) que consiste en examinar el texto y contestar:

¿Quién está escribiendo a quien?

¿De qué te está tratando de convencer el texto?

¿Qué fue lo que no se dijo sobre el tema?

¿Por qué no se dijo?

Fue el modelo principal y se implementó en la discusión previa sin instrucción, para obtener datos contrastantes, y más adelante se estuvo implementando después del primer modelo, con regularidad, durante el ciclo escolar.

3.- De manera adicional, para enlazar en conocimiento previo sobre el tema y el conocimiento o información nueva, se implemento el modelo adaptado de Langer (1982, en Flood y Lapp, 2000), Ogle, (1986, en Flood y Lapp, 2000), Lankshear with Gee, Knobel and Searle (2002) y Walker (1996). El modelo consiste en postular las siguientes preguntas:

¿Qué ideas les vienen a la mente cuando leen las palabras del título?

¿Por qué se les ocurren estas ideas?

¿Qué es lo que ya saben sobre el tema?

¿Cómo lo saben?

¿Qué quieren saber? ¿Qué creen que les hace falta saber?

¿Han tenido algunas experiencias previas que hayan influido en su pensamiento?

¿Por qué escriben sobre este tema?

¿Cómo escriben sobre este tema?

¿Qué otras maneras hay de escribir sobre este tema?

¿Quién está escribiendo a quién?

4.- Otro modelo adicional para enlazar el conocimiento previo y el nuevo (adaptado de Ogle, 1986, en Flood y Lapp, 2000), aplicado a los textos de Matemáticas, consistió en postular las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Cuál era tu visión de las matemáticas antes de esta exposición y cómo te sentías con esa visión?
- 2.- ¿Cuál es ahora tu visión de las matemáticas y cómo te sientes con ella?
- 3.- ¿Cómo puede ayudarte con la materia de Matemáticas esta visión nueva y diferente?

Cabe agregar que este trabajo se planeó para el primer semestre del ciclo escolar 2003-2004. El semestre debió contener 34 clases de 90 minutos cada una, dos por semana. Sin embargo, se dejaron de impartir 7,5 clases: una por la enfermedad de la docente, y las demás, por diversas causas institucionales, principalmente reuniones sindicales y académicas. Considerando insuficiente el tiempo disponible para un proceso tan complejo como la formación de los lectores críticos a través de las discusiones en el aula, se decidió continuar con el trabajo en el segundo semestre. El semestre en cuestión debió contener 30 clases de 90 minutos cada una; se suspendieron 5,5 del total, por razones mayormente institucionales.

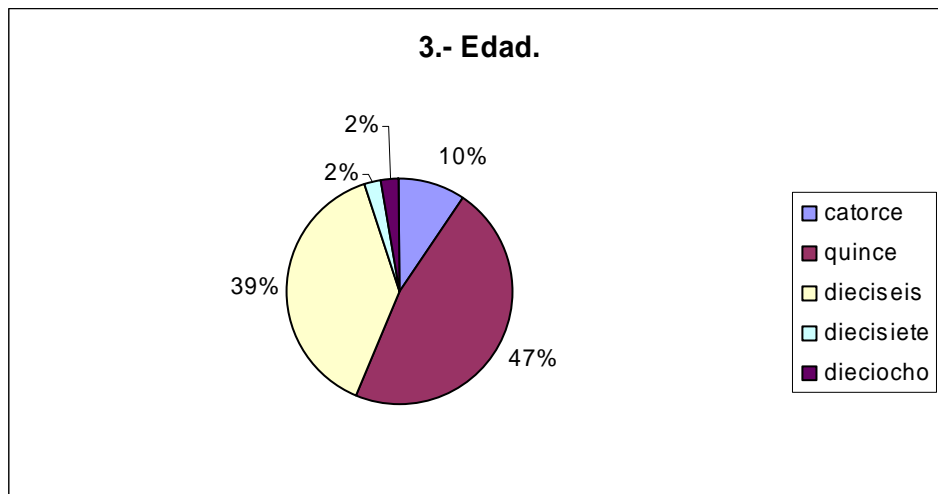
3.3. SUJETOS.

3.3.1. ALUMNOS.

En el presente apartado se describen las características del grupo 1ero/2do “A” de Informática Agropecuaria (total de 40 alumnos) que fue el objeto del estudio, en cuanto a los aspectos generales, socioeconómicos y los de las experiencias y las preferencias por la lectura.

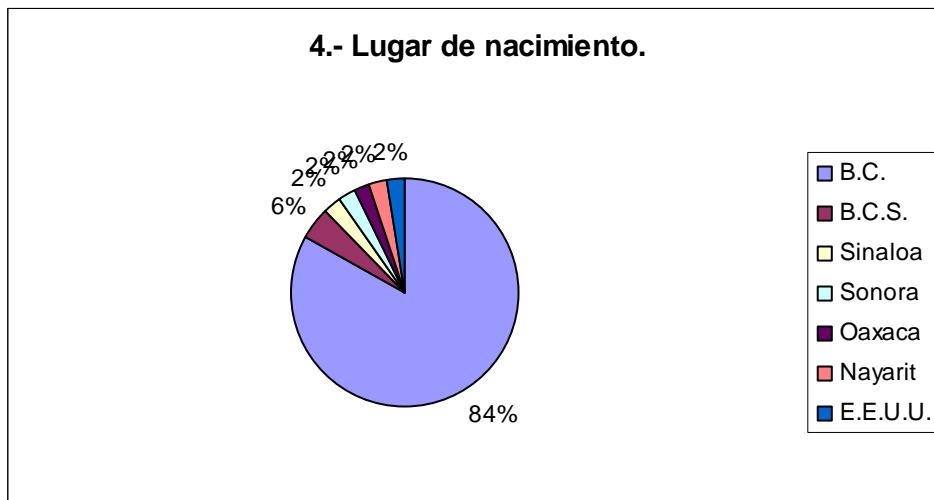
La fuente de esta caracterización es la parte de los datos generales y la socioeconómica de la Encuesta sobre la experiencia y la preferencia por la lectura (adaptación de Young, Mathews, Kietzmann y Westerfield, 2000, y Ivey y Broaddus, 2001; Anexo B; llamada en lo posterior, Encuesta de entrada) aplicada a los integrantes del grupo de alumnos al inicio del trabajo de campo. Al procesar la encuesta se obtuvieron los siguientes estadísticos. Los números en los encabezados interiores de las gráficas corresponden a los números de las preguntas de la encuesta.

Gráfica 1. La edad de los sujetos del estudio.

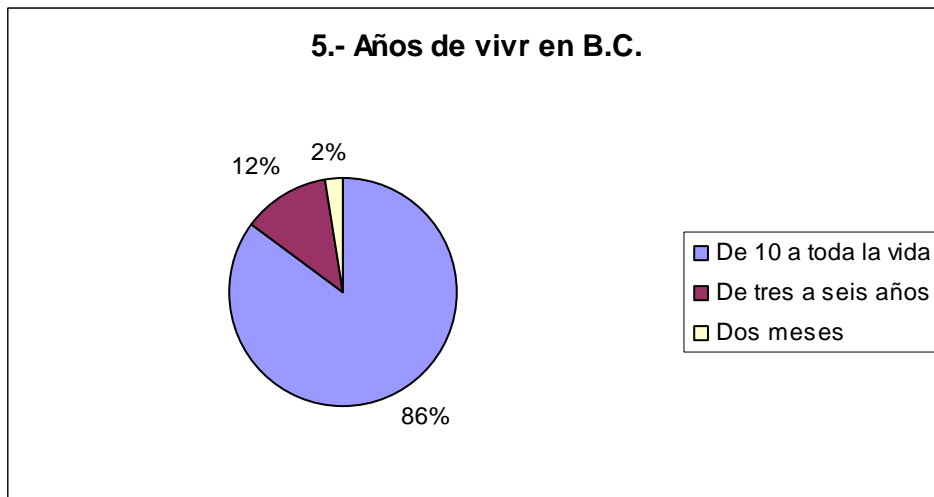


La gráfica de arriba muestra que los sujetos del presente estudio en su gran mayoría tienen de 15 a 16 años.

Gráfica 2. El lugar de nacimiento de los sujetos del estudio.

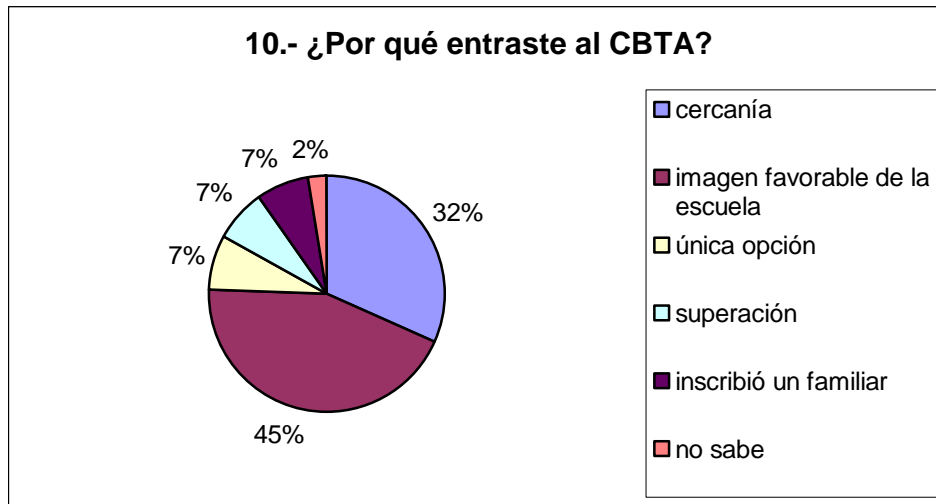


Gráfica 3. Arraigo de los sujetos del estudio en Baja California.



Estas dos gráficas muestran que los sujetos del estudio son predominantemente originarios de Baja California o que han vivido aquí la mayor parte de su vida.

Gráfica 4. Los motivos de los sujetos del estudio para inscribirse en el CBTA-198.

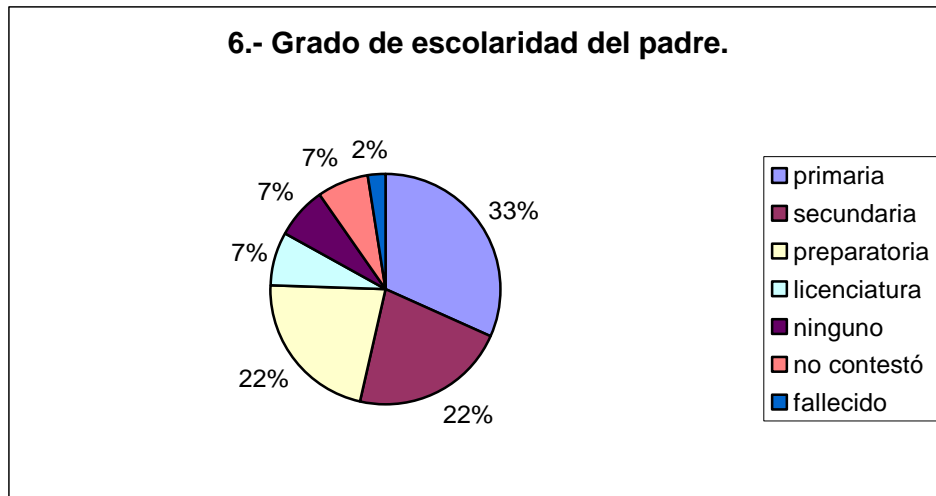


Esta gráfica permite observar que para más de un tercio de los sujetos la cercanía del CBTA-198 a su casa fue la razón para inscribirse. Este dato indica que para una importante proporción de los adolescentes de Maneadero el CBTA-198 es su preparatoria local.

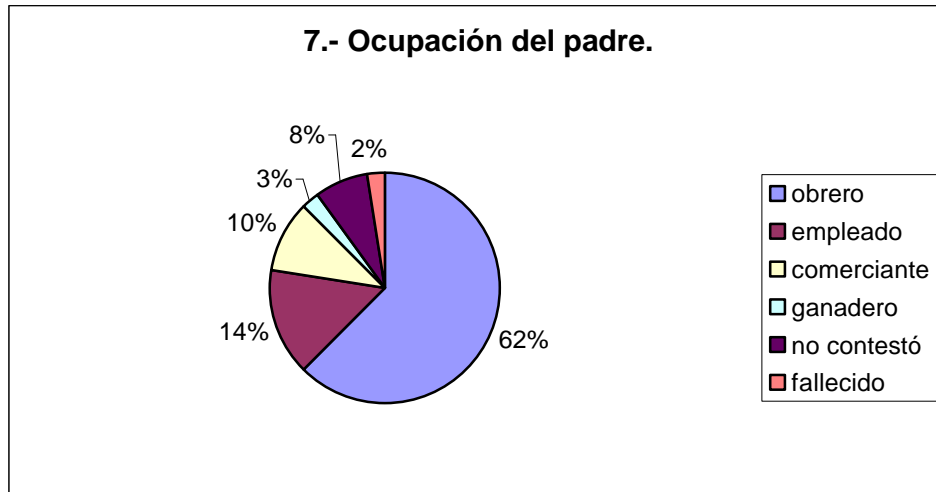
Cabe mencionar que las escuelas preparatorias de la zona urbana son consideradas por algunos alumnos del CBTA-198 como superiores a sus posibilidades, mismo que se manifiesta en el siguiente comentario, a manera de ejemplo: "En el CBTIS nunca me acoplaría... Ahí van puros presumidos... ¿Verdad?" (DIARIO, 01.10.2003)

A continuación se mostrarán las gráficas que caracterizan el nivel socioeconómico de los sujetos.

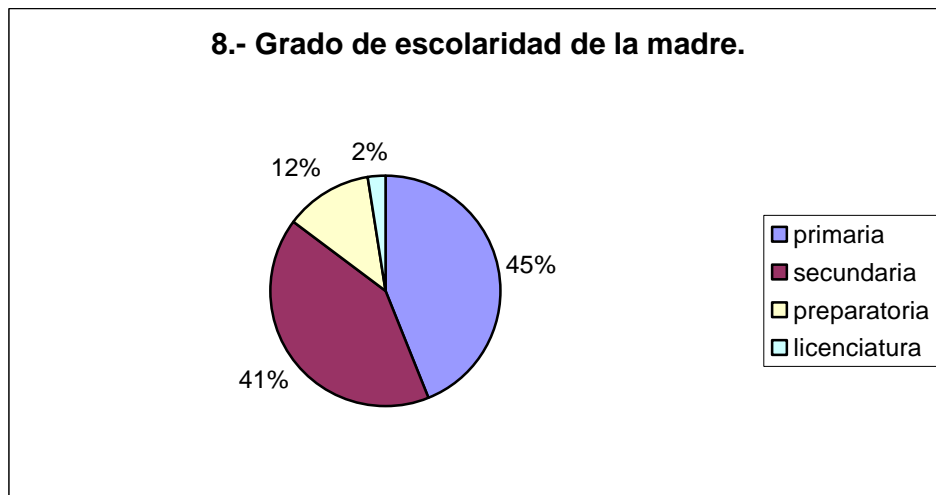
Gráfica 5. Grado de escolaridad de los padres de los sujetos del estudio.



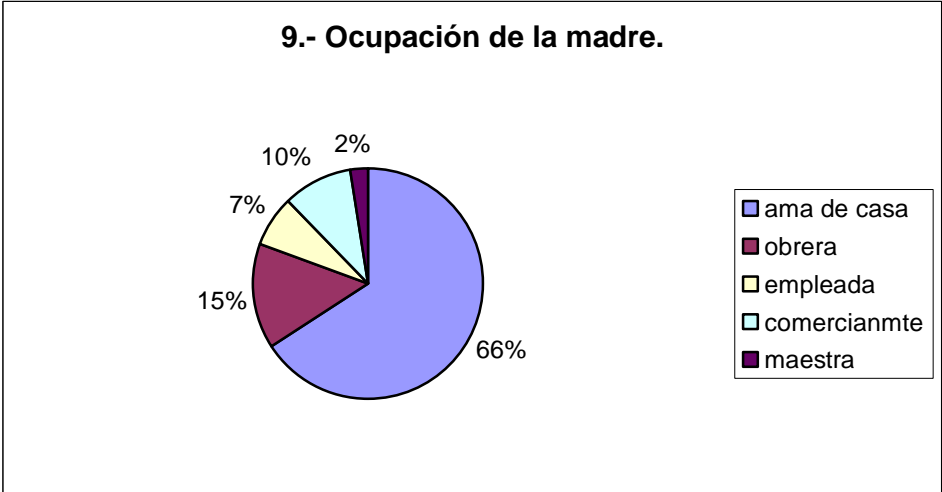
Gráfica 6. Ocupación del padre de los sujetos del estudio.



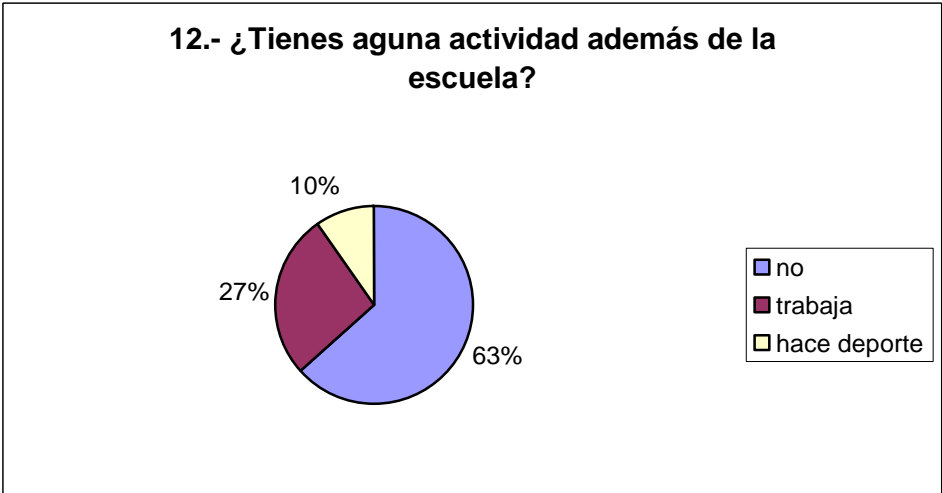
Gráfica 7. Grado de escolaridad de las madres de los sujetos del estudio.



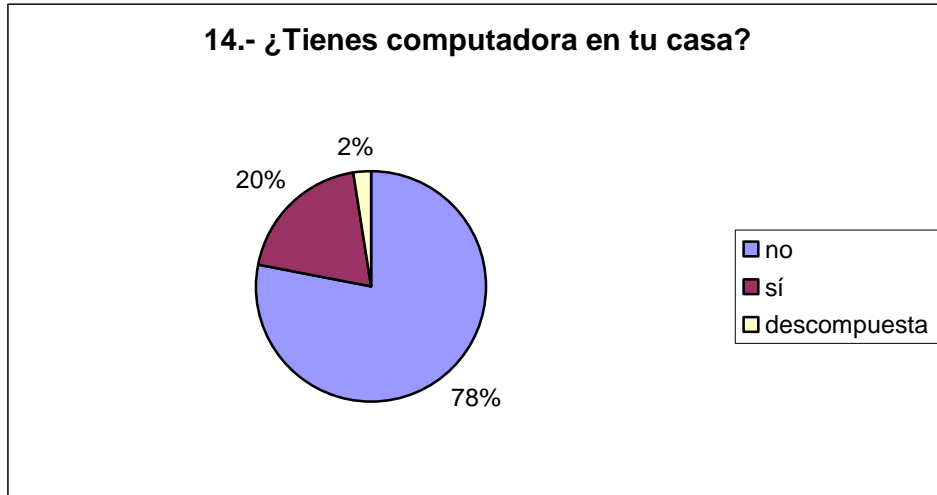
Gráfica 8. Ocupación de las madres de los sujetos del estudio.



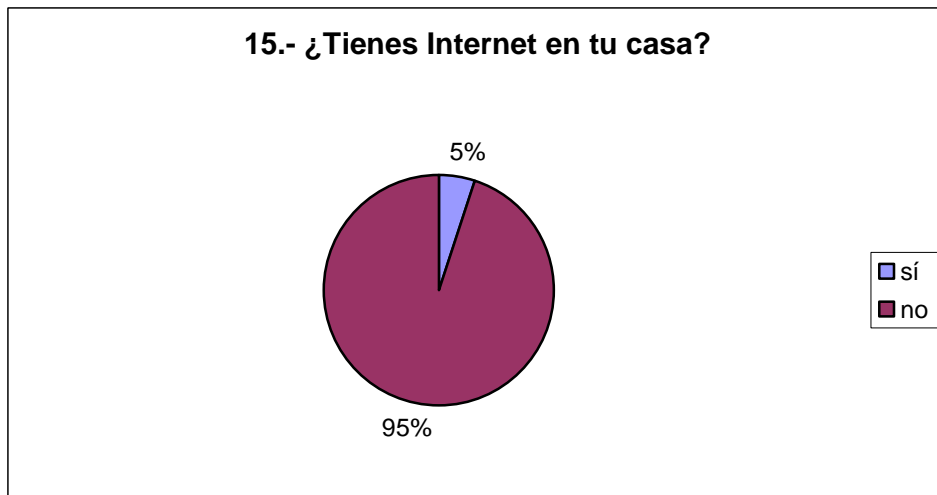
Gráfica 9. Actividades de los sujetos del estudio, complementarias a la escuela.



Gráfica 10. Disponibilidad de una computadora en el hogar de los sujetos del estudio.



Gráfica 11. Disponibilidad de Internet en el hogar de los sujetos del estudio.



Estos datos son de especial importancia, ya que permiten observar que los sujetos del presente estudio son hijos de familias de la clase trabajadora.

Así, un 62% de los encuestados señalaron el grado de escolaridad de su padre, de ninguno a primaria; un 62% de los padres son obreros, y un 14% son empleados. En cuanto a las madres, un 86% de ellas tienen secundaria y primaria; un 66% son amas de casa y un 15% son obreras. Los encuestados no señalaron ningún padre de familia profesionista, excepto una encuestada quien señaló que su madre es maestra de primaria. Un 27% de los alumnos trabaja. Sólo un 20% tiene computadora en su casa, y sólo un 5% (esto es, dos encuestados) tienen Internet en su casa.

El hecho de que el CBTA-198 es una escuela de la clase trabajadora es notado por algunos alumnos como Roberto, quien comenta: “Una persona tiene poco nivel económico en ensenada pues debería de ir en una escuela como el CBTA y si tienes un nivel económico más o menos, puedes entrar al CBTIS o al COBACH Y Si tienes un buen nivel económico puedes entrar a un colegio” (Expediente, 31.10.2003.)

Por otra parte, los alumnos del CBTA muestran altos índices de reprobación y deserción ya mencionados en el apartado sobre el contexto de estudio.

La información expuesta demuestra que el CBTA-198 es una escuela preparatoria que atiende en su gran mayoría a jóvenes de la clase trabajadora quienes están en desventaja académica. Los datos expuestos demuestran que los sujetos del estudio son adolescentes de la clase trabajadora y que su permanencia en la escuela de nivel medio superior peligra desde el ingreso.

El hecho de tratarse de una escuela que atiende a los adolescentes de la clase trabajadora permite fundamentar el presente estudio en la pedagogía crítica de Henry Giroux (1981, 1983, 1990, 2000, 2001, 2002), ya que esta propuesta se

enfoca en los adolescentes de la clase trabajadora y afirma que ellos necesitan desarrollar su potencial crítico para cuestionar los condicionamientos socioculturales limitantes en sus vidas, así como desarrollar una actitud de cambio con respecto a estos condicionamientos.

Así mismo, esta perspectiva brinda un enfoque teórico para la pedagogía crítica y una propuesta de acción para los docentes, ya que los contempla como intelectuales transformativos quienes desarrollan la disposición de planear e implementar estrategias didácticas propicias para la creación de un ambiente áulico democrático en el que los jóvenes se desarrollen como críticos transformativos de los condicionamientos socioculturales a través del análisis de los textos cotidianos.

Las siguientes gráficas caracterizarán la experiencia y la preferencia por la lectura, mostradas por los sujetos, mismas que servirán para inferir sobre qué tan pertinente fue la estrategia propuesta.

Así, en las tres siguientes gráficas podemos observar que a los sujetos y a sus familiares en su mayoría les gusta leer.

Gráfica 12. El grado del gusto por la lectura de los sujetos del estudio.

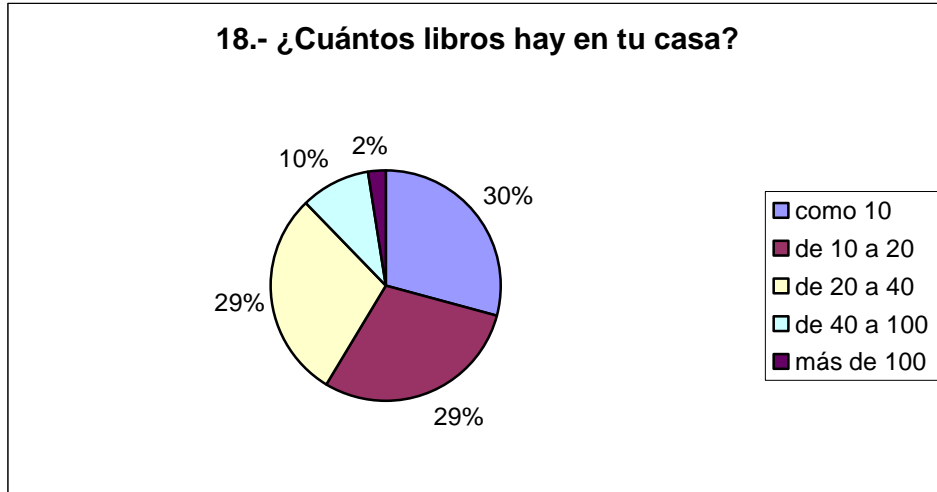


Gráfica 13. El grado del gusto por la lectura en el hogar de los sujetos del estudio.



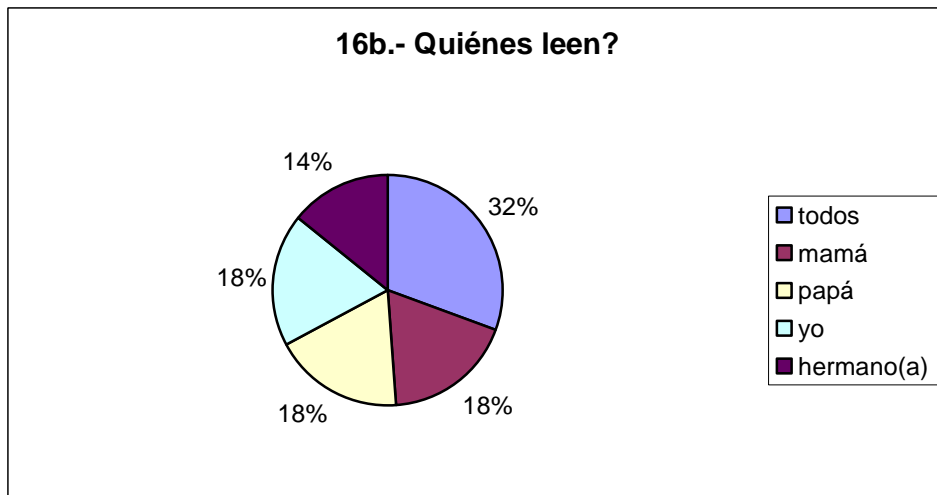
Sin embargo, la siguiente gráfica muestra que la predominante mayoría de los sujetos cuenta con cuando mucho cuarenta libros en su casa.

Gráfica 14. La cantidad de libros en el hogar de los sujetos del estudio.



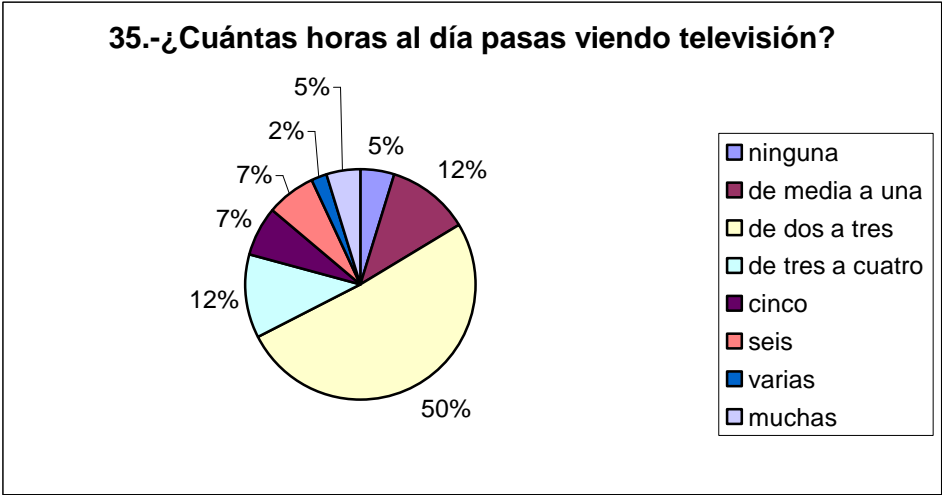
Otros datos contrastantes se encuentran en las respuestas a la pregunta 16b donde sólo la mitad de los encuestados indica que lee (si sumamos las respuestas “yo” y “todos” de la pregunta 16b).

Gráfica 15. Los integrantes del hogar de los sujetos del estudio quienes practican la lectura.



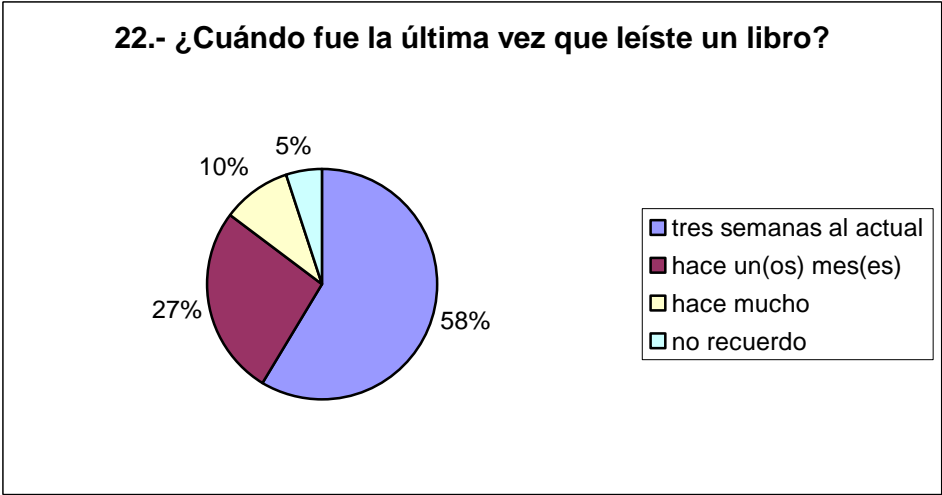
Las respuestas de los sujetos a la pregunta de “¿Cuántas horas al día pasas viendo televisión?” muestran cuál es su pasatiempo preferido.

Gráfica 16. Número de las horas que dedican los sujetos del estudio, a ver televisión.



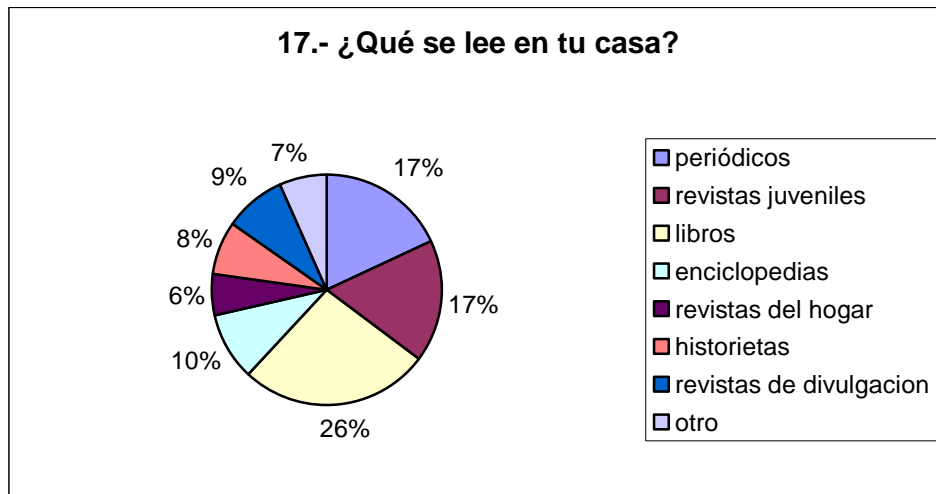
Además, como se puede ver en la gráfica 22, para casi la mitad de los encuestados no es muy frecuente que lean libros.

Gráfica 17. Tiempo transcurrido después de la lectura de un libro por los sujetos del estudio.

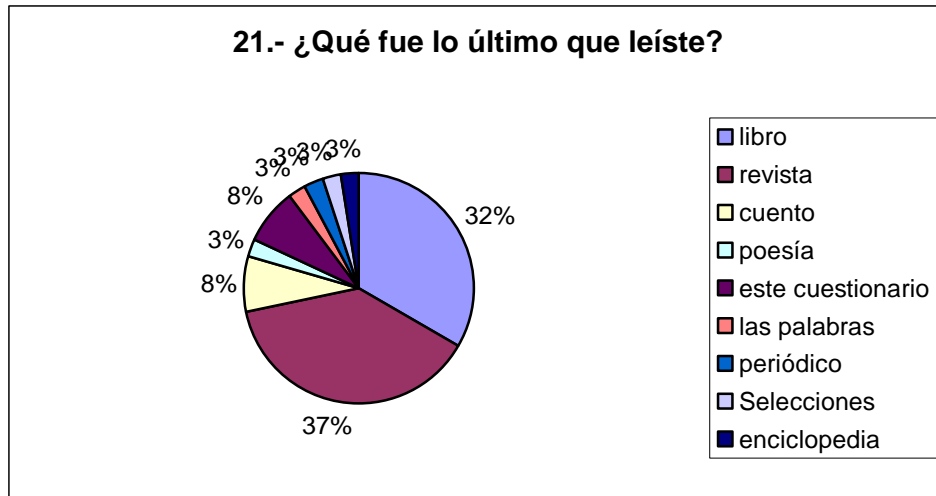


La pregunta que se deriva de estos datos es: Además de los libros, ¿cuáles son las preferencias de los encuestados y sus familiares por la lectura? Las siguientes tres gráficas responden a esta pregunta. En ellas se puede observar que en ambos casos destacan libros y revistas. Otro aspecto que resalta es una gran diversidad de las preferencias por la lectura. Esto hace suponer que encontrar intereses en común en cuanto a los textos de lectura crítica en foros de discusión, no fue tarea fácil.

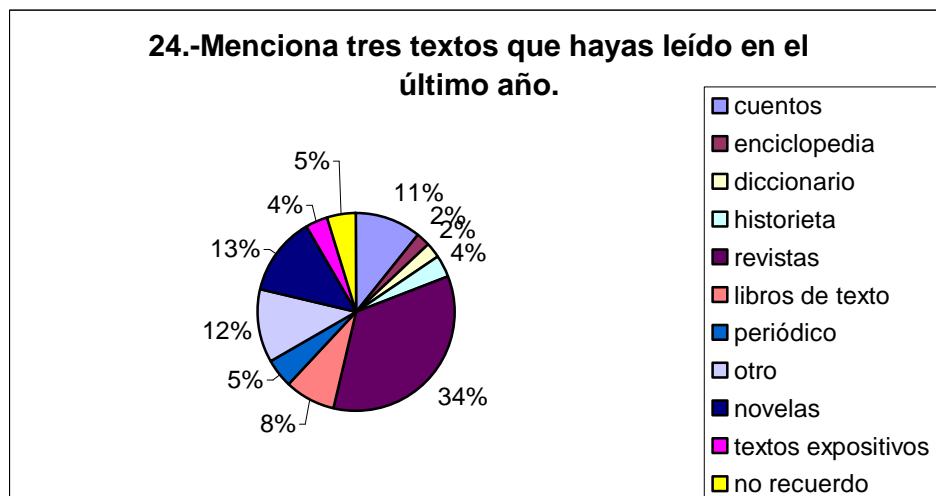
Gráfica 18. Tipos de textos en el hogar de los sujetos del estudio.



Gráfica 19. El último texto leído por los sujetos del estudio.

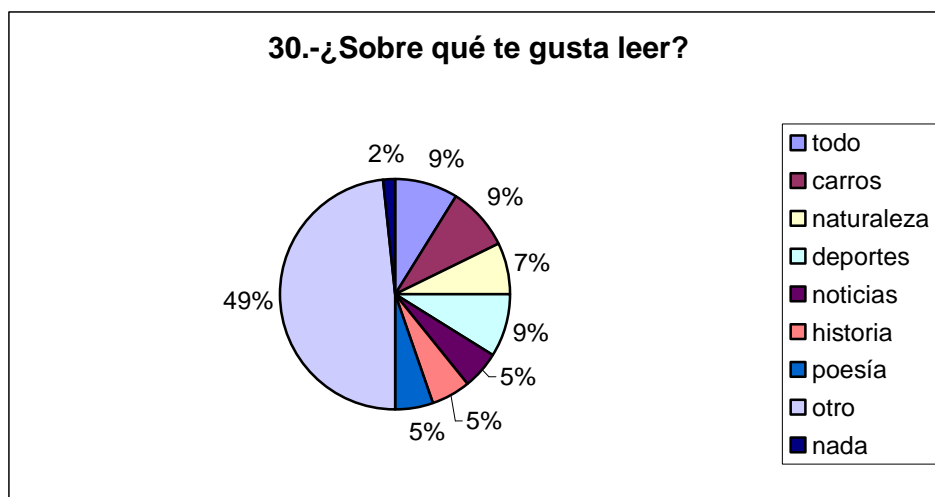


Gráfica 20. Los tres textos leídos por los sujetos del estudio en el último año.



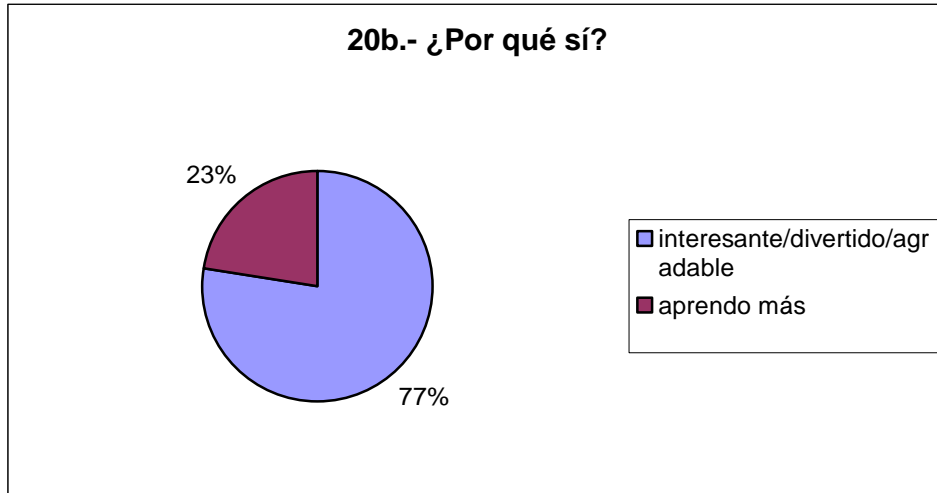
La más indicativa en el aspecto de la diversidad de las preferencias por la lectura es la siguiente gráfica.

Gráfica 21. Los temas de lectura preferidos por los sujetos del estudio.

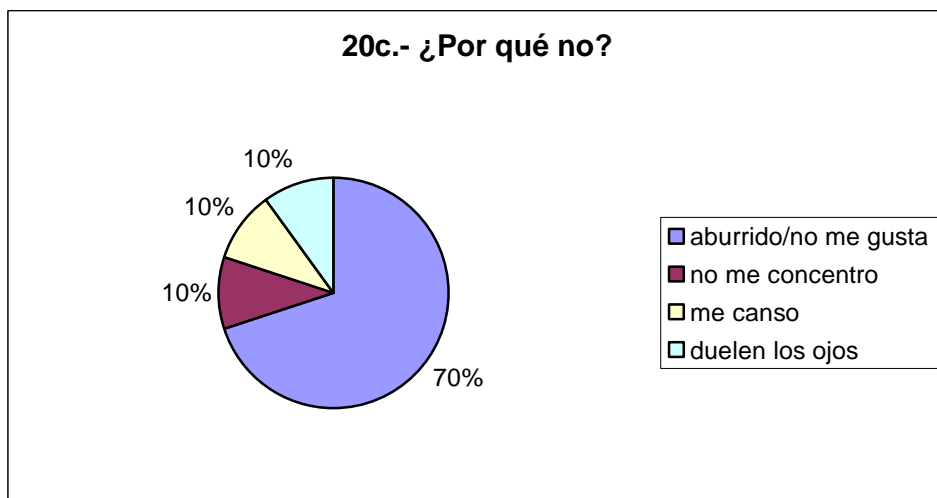


Otros datos que orientaron la búsqueda de los textos para análisis crítico fueron los obtenidos de las respuestas de los sujetos a las preguntas 20b (“Si te gusta leer, ¿por qué sí?”), 20c (“Si no te gusta leer, ¿por qué no?”) y 23 (“¿Por qué lo leíste?” con referencia al último libro leído). Estas gráficas muestran que las preferencias de los sujetos por la lectura se rigen, en su gran mayoría, por el interés. En consecuencia, la selección de los textos para lectura crítica tenía que basarse en los intereses de los sujetos, tratando de conciliar la gran diversidad que se ha mostrado.

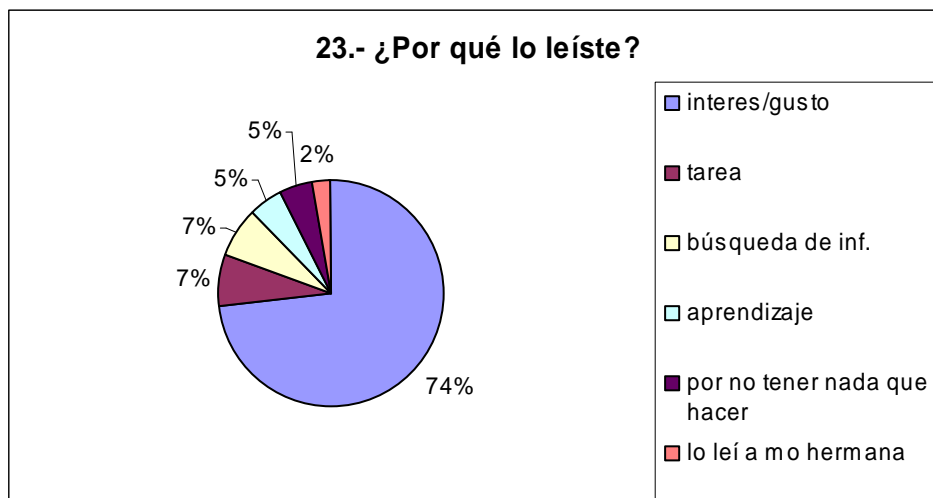
Gráfica 22. Las razones del gusto por la lectura de los sujetos del estudio.



Gráfica 23. Las razones de la aversión hacia la lectura de los sujetos del estudio.

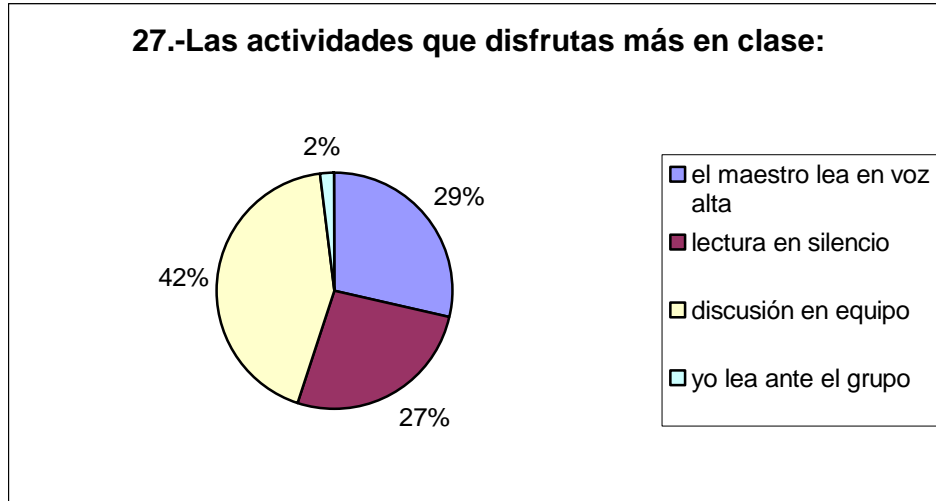


Gráfica 24. La razón de los sujetos del estudio, por haber leído el último libro.



Un dato que llama especial atención es el de la siguiente gráfica, en la que casi la mitad de los sujetos señalan la discusión en equipo como la actividad que disfrutaban más en clase. Esto hace suponer que tienen cierta experiencia en las discusiones escolares y que esa experiencia ha sido algo favorable.

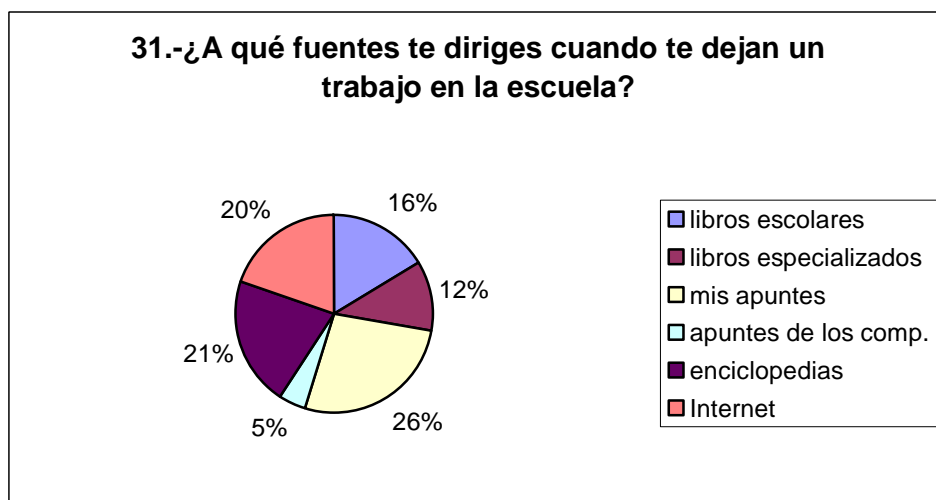
Gráfica 25. Las actividades áulicas de lectura preferidas por los sujetos del estudio.



Enseguida se mostrarán los datos que caracterizan la experiencia de la lectura de los sujetos del presente estudio.

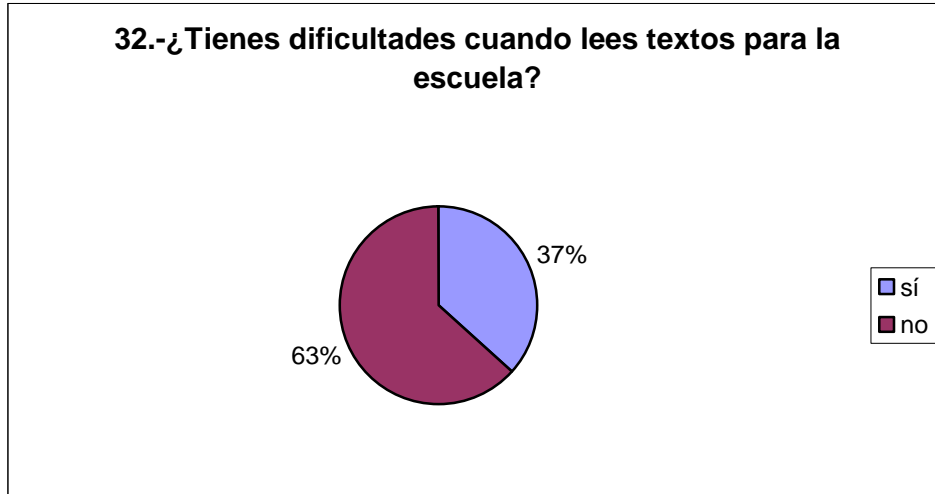
La siguiente gráfica muestra que los sujetos utilizan diversos recursos para hacer sus trabajos escolares.

Gráfica 26. Fuentes de consulta para los trabajos escolares de los sujetos del estudio.



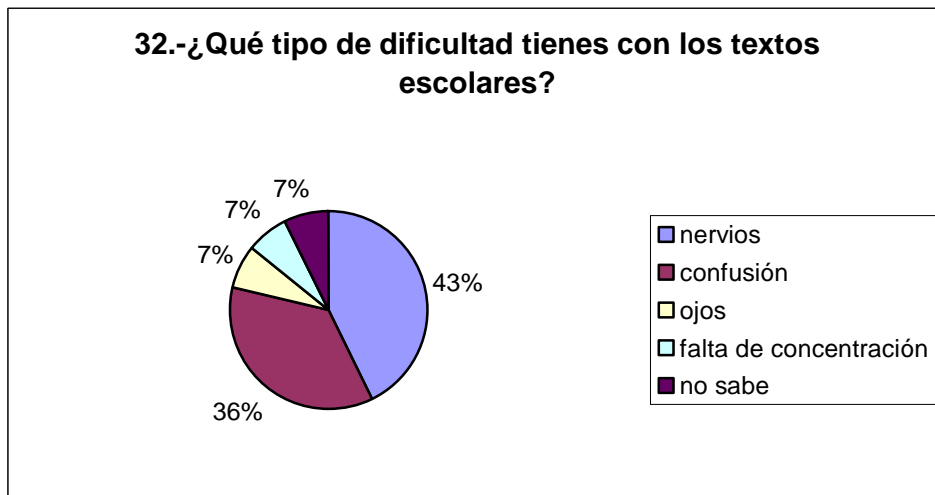
Por otra parte, más de la mitad de los encuestados señaló no tener problemas con los textos escolares, tal como muestra la gráfica de abajo.

Gráfica 27. Dificultades de los sujetos del estudio al leer los textos escolares.



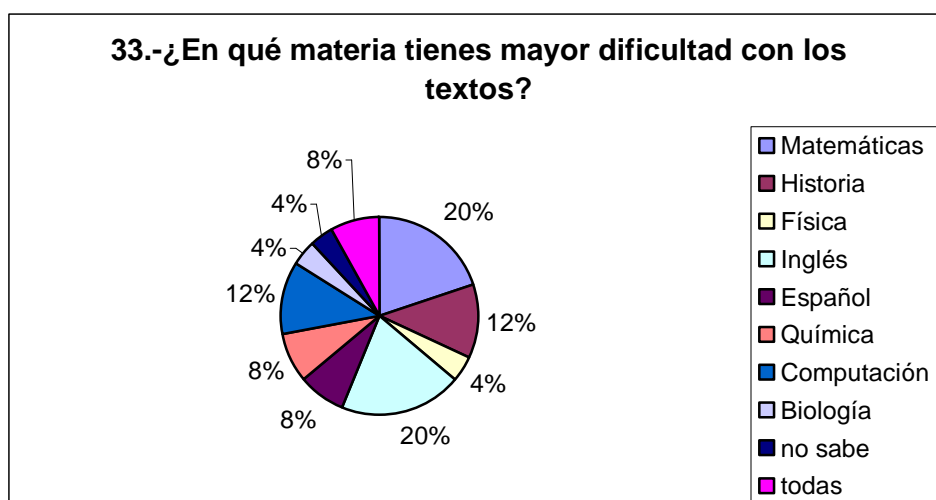
Sin embargo, todos los encuestados especificaron algún tipo de problema con los textos escolares; los más frecuentes son los nervios y la confusión. Éste último problema podría significar carencias de estrategias de lectura.

Gráfica 28. Los tipos de dificultades de los sujetos del estudio al leer los textos escolares.



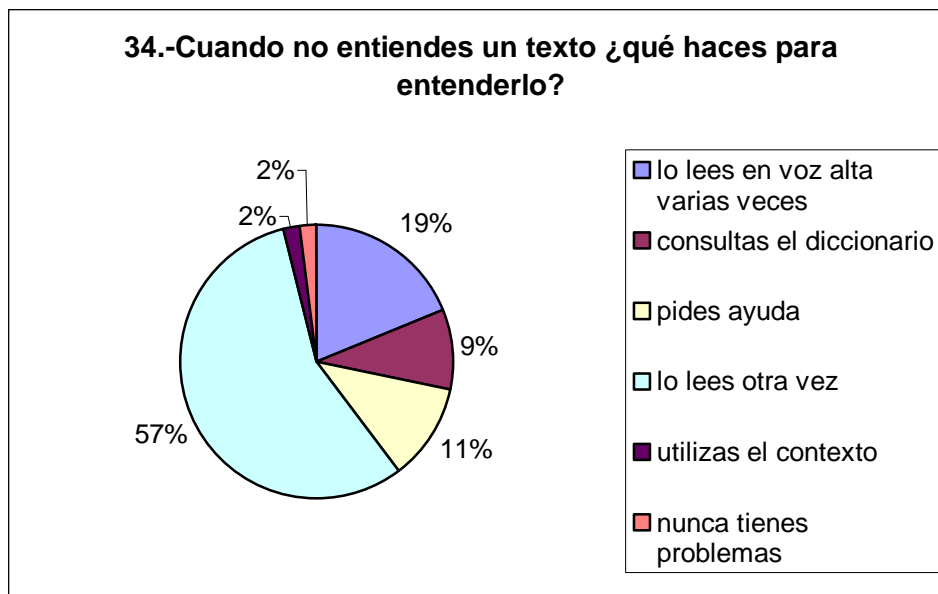
Además, los encuestados nombraron un gran número de las materias escolares en las que tienen mayores dificultades con los textos, tal como muestra la siguiente gráfica.

Gráfica 29. Las materias escolares con los textos más difíciles.



La siguiente gráfica muestra que los sujetos en su mayoría usan la estrategia tradicional de relectura para entender un texto. Otro estadístico notorio es que sólo un 2% señaló nunca tener problemas con los textos.

Gráfica 30. Estrategias de la comprensión lectora utilizadas por los sujetos del estudio.



Los datos mostrados permiten llegar a las siguientes conclusiones. Por una parte, para casi la mitad de los sujetos la discusión en equipo de una lectura es una actividad áulica que conocen y disfrutan. Por otra parte, las estrategias de lectura que utilizan son algo rudimentarias. A la vez, ver televisión es su pasatiempo preferido. En estas condiciones la lectura crítica se convierte en un reto.

3.3.2. DOCENTE.

En el presente apartado se esbozan las características relativas a la formación personal y la experiencia docente de la que suscribe.

Griffiths (1999) explora las investigaciones realizadas por profesores y concluye que estos deben participar en las investigaciones en su escuela, sea como investigadores o como colaboradores, ya que ayudarían a enlazar la teoría educativa y la práctica áulica, siempre y cuando sean participantes en el proceso de la investigación y no queden a nivel de colaboradores o informantes.

El acercamiento de la que suscribe a la investigación educativa surge de la siguiente trayectoria profesional y docente.

Su formación profesional es Filosofía y Letras, con el grado de “Master of Arts” en Filología, con Mención Honorífica, por la Universidad Estatal de St.Petersburgo (antes Leningrado), Federación Rusa (antes URSS). Ha trabajado en el CBTA-198 desde el semestre febrero-julio de 1989, impartiendo clases tradicionales centradas en el profesor y los contenidos, por medio de la exposición, con enfoque memorístico y con la enseñanza fragmentada de los aspectos formales del español. Ha compartido la postura de los docentes que se consideran “los transmisores del conocimiento”, atrapados en el círculo vicioso de “examinar / enseñar / volver a examinar” (Langer, 1987:10). En cuanto a los contenidos, su preocupación constante ha sido el que éstos rebasan los tiempos para los que están programados, lo que le ha provocado frustración, acrecentada por los pobres resultados de los exámenes.

Con el propósito de buscar qué y cómo se podría cambiar para mejorar el trabajo docente, se inscribió en la Maestría en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC.

Los estudios de la maestría enfocaron la búsqueda de rumbo para lograr mayor relevancia de la labor docente y llevaron a la que suscribe, a examinar el valor del

concepto de la enseñanza centrada en los contenidos. Este examen condujo a un proceso de reconceptuación de su ideología docente para poder asumir el trabajo de facilitadora en clases centradas en el aprendizaje de lectura crítica (Webb y Singh, 2001). Ahora se considera profesora en proceso de transición (Christoph y Nystrand, 2001), intentando crear un ambiente áulico que propicie la creación de una comunidad de aprendizaje (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 2001). En el presente estudio la estrategia que utilizó con este fin es la de las discusiones en el aula, donde el aprendizaje relevante se concibe como la formación de lectores críticos.

En conclusión, esta descripción del contexto de una escuela con alumnos en desventaja, hijos de familias de la clase trabajadora, por una parte, y la poca relevancia del trabajo docente y la búsqueda de alternativas, por la otra parte, hace evidente la importancia de implementar la estrategia de las discusiones en el aula y describirla con tal de analizar cómo contribuye a la formación de lectores críticos.

3.4. CATEGORIAS.

Los datos recabados se sometieron al análisis a nivel de ejes temáticos, temas y subtemas. Como resultado surgió la siguiente clasificación.

EJE TEMATICO 1. Las prácticas pedagógicas tradicionales y su mediación en el proceso de las discusiones.

TEMA 1.1. El lenguaje de la enseñanza tradicional.

SUBTEMA 1.1.1. Preferencias por la enseñanza fragmentada de los aspectos formales de la lengua.

SUBTEMA 1.1.2. Apego a la evaluación del tipo “correcto/incorrecto”.

TEMA 1.2. El lenguaje del control.

SUBTEMA 1.2.1. La organización de la discusión está en manos del profesor.

SUBTEMA 1.2.2. “Los maestros abusan, pero no hay nada que hacer”: el control autoritario impune.

SUBTEMA 1.2.3. “La cultura del silencio”: una clase callada es una clase buena.

SUBTEMA 1.2.4. “¡Ponga disciplina!”: reclamos de la autoridad del profesor.

TEMA 1.3. El lenguaje de la identidad personal.

SUBTEMA 1.3.1. “No le echamos ganas”: la individualización de los problemas de aprovechamiento.

SUBTEMA 1.3.2. “¡Nos queremos ir!”: la desvinculación de la escuela.

EJE TEMATICO 2. Cambos logrados a favor de la creación de una comunidad discursiva.

TEMA 2.1. Eventos de una participatividad elevada.

SUBTEMA 2.1.1. Primer evento: introducción a la lectura crítica.

SUBTEMA 2.1.2. Segundo evento: Lectura crítica de una carta cadena.

SUBTEMA 2.1.3. Tercer evento: lectura crítica de una autobiografía.

SUBTEMA 2.1.4. Cuarto evento: lectura crítica de una canción *hip-hop*.

SUBTEMA 2.1.5. Quinto evento: lectura crítica de la entrevista con el Director de la escuela.

TEMA 2.2. Eventos de una verdadera discusión.

SUBTEMA 2.2.1. Primer evento: lectura crítica del texto “Graffiti”.

SUBTEMA 2.2.2. Segundo evento: discusión sobre la validación de los trabajos.

SUBTEMA 2.2.3. Tercer evento: lectura crítica de una canción *hip-hop*.

SUBTEMA 2.2.4. Cuarto evento: surgimiento del tema de la violencia policíaca.

TEMA 2.3. Manifestaciones del proceso de la generación colectiva de significados.

SUBTEMA 2.3.1. La generación colectiva de significados: cómo se da y en qué ayuda.

SUBTEMA 2.3.2. La generación colectiva de significados como el propósito de los foros de discusión.

SUBTEMA 2.3.3. El proceso de la generación colectiva de significados y el desarrollo de lectores críticos.

TEMA 2.4. Manifestaciones del proceso de la cohesión de los foros de discusión.

SUBTEMA 2.4.1. La cohesión de los foros de discusión entre otros procesos grupales.

SUBTEMA 2.4.2 Desarrollo de la cohesión de los foros de discusión

EJE TEMÁTICO 3. Manifestaciones de lectura crítica: hacia la formación de lectores críticos.

TEMA 3.1. Manifestaciones de lectura crítica en los trabajos escritos de los sujetos.

SUBTEMA 3.1.1. Lectura crítica como resultado del cuestionamiento y el análisis de los textos, y de los enlaces intertextuales creados en los foros de discusión.

A. Respuestas a las preguntas de lectura crítica.

B. Texto alternativo sobre el tema.

SUBTEMA 3.1.2. Concepción de la lectura crítica retomada por los sujetos.

SUBTEMA 3.1.3. Lectura crítica autónoma en foros de discusión.

A. Respuestas a las preguntas de lectura crítica.

B. Texto alternativo sobre el tema.

TEMA 3.2. Manifestaciones espontáneas de lectura crítica.

A. Textos encontrados por los sujetos.

B. Observaciones hechas por los sujetos a la profesora.

3.5. INSTRUMENTOS.

Burgess (1999) clasifica la evidencia de la investigación etnográfica por documental y no documental. La evidencia documental incluye el diario de investigación, las encuestas contestadas, los productos de los sujetos y audio y videograbaciones. La evidencia no documental incluye la observación participante y las entrevistas no estructuradas. Con el propósito de obtener la evidencia múltiple como comprobante de la validez del estudio (Becker, 1999; Lincoln y Guba, 1985) en el proceso de la recolección de los datos se recurrió a los siguientes instrumentos: diario de investigación, encuestas, productos escritos de los sujetos, videograbaciones y observación participante.

De acuerdo con los criterios de la validez del estudio cualitativo especificados por Lincoln y Guba (1999) los instrumentos del presente estudio se distribuyen de la siguiente manera.

Para establecer la credibilidad del estudio se tomaron los siguientes pasos:

- se recurrió a la observación persistente, mencionada en el párrafo anterior como la observación participante; así mismo se llevó a cabo la triangulación en las fuentes de la recolección de los datos por medio del diario de investigación, las encuestas contestadas, los productos escritos de los alumnos y las videograbaciones;

- la adecuación referencial se llevó a cabo comparando los datos recolectados de las fuentes mencionadas;
- la validación por los sujetos (*respondent validation*, Bloor, 1999) se realizó por medio de una encuesta anónima de dos preguntas (McKeachie, 1997; Anexo F; llamada en lo posterior, la Encuesta anónima) y la encuesta para conocer las percepciones que tienen los alumnos sobre los foros de la discusión (adaptación de Evans, 2002; Anexo D; llamada en lo posterior, la Encuesta de la percepción).

Así mismo, se aplicó la Encuesta de entrada.

Adicionalmente, por la necesidad de explorar más las voces de los sujetos, se implementaron encuestas anónimas con el propósito de conocer su opinión sobre la clase al aire libre con introducción a lectura crítica, sobre las videograbaciones observadas, sobre sus motivos de haberse cambiado de foro de discusión y sobre las semejanzas y las diferencias entre las discusiones en las clases de Español en secundaria y en las de Taller de Lectura y Redacción en el CBTA; así como sobre lo que les pareció la sesión de preguntas y respuestas con el Director del plantel (dos ocasiones). La idea de que las videograbaciones de los foros de discusión fueran observadas y comentadas por los alumnos surgió de un estudio descrito por Matanzo (1996). Además, fue una idea retomada de la sugerencia por uno de los sujetos del estudio (DIARIO, 03.09.03).

Sobre la importancia de las encuestas señalan LeCompte y Schensul (1999) que en combinación con la observación, el análisis de los documentos y otros instrumentos de la recolección de los datos, las encuestas refuerzan considerablemente un estudio, ya que permiten al etnógrafo hacer

generalizaciones acerca de las ideas y la conducta de los sujetos; así mismo, ayudan a determinar la variación dentro del grupo de sujetos.

El Diario de Investigación se llevó con base en los siguientes tres aspectos, de acuerdo con las indicaciones de Burgess (1999).

1.- Un recuento cronológico, lo más detallado posible, de lo sucedido en las clases de Taller de Lectura y Redacción I y II, incluyendo el tema de cada clase, las actividades llevadas a cabo y las acciones e interacciones, verbales y no verbales, de los alumnos y la profesora. Así mismo, se hicieron las anotaciones correspondientes a las clases no impartidas, señalando los motivos de las suspensiones. Además, se anotaron los recuentos de mis contactos espontáneos con los alumnos fuera del aula.

2.- Un recuento metodológico sobre el proceso de las observaciones y el rol del investigador estuvo inserto en el recuento cronológico, ya que desempeñé los papeles de profesora e investigadora a la vez.

3.- Un recuento analítico consistió en agregar las anotaciones resaltando algunos eventos clave del proceso de las discusiones para la formación de lectores críticos. Esos eventos fueron de intertextualidad, discusión auténtica, participatividad elevada y análisis crítico de textos.

Los productos escritos de los sujetos incluyen los trabajos hechos en los foros y de manera individual, los exámenes y los “Cuadernos de discusión” en los que los integrantes de cada foro anotaban sus respuestas a las preguntas de lectura crítica de acuerdo con los modelos uno y dos, así como otros trabajos.

En el presente estudio no está previsto el desarrollo de un solo instrumento riguroso de la evaluación de la lectura crítica, ya que ésta implica “procesos que

se gestan progresivamente, no son del ‘todo o nada’, involucran diversos componentes, son difíciles de evaluar, las respuestas varían en función de contenidos y tareas concretas, etcétera” (Díaz Barriga, 2001:541).

3.6. PROCEDIMIENTO.

El procedimiento de entrada al estudio (Griffiths, 1999) se llevó a cabo de la siguiente manera.

Unos meses antes del inicio ciclo escolar en el que se llevaría a cabo el presente trabajo, se habló con el Director del plantel, Ing.Oracio Delgado Soto. Le dio a conocer el nombre del estudio, el problema, los objetivos y la importancia del estudio. Así mismo se le dejó el Anteproyecto de tesis para su lectura. Posteriormente se obtuvo la autorización del Director para llevar a cabo el estudio. De la misma manera se habló con el Subdirector Técnico, LEF José Jaime Pérez Meléndez, aunque sin darle a conocer el Anteproyecto.

En la primera clase de Taller de Lectura y Redacción I se habló con los alumnos del 1ero “A” de Informática, el objeto de estudio, y se les explicó que en su grupo se llevaría a cabo un estudio para ver cómo transcurre la lectura crítica durante las discusiones en el aula.

Como salida, se les agradeció su participación a los sujetos y se les prometió invitarlos al examen profesional de Maestría, ante lo cual uno de los sujetos reaccionó diciendo: “¡La vamos a reprobar!”

Con respecto a la negociación de la entrada con los alumnos, Griffiths (1999) describe un estudio en el que no llevó a cabo esa negociación considerando, entre

otros aspectos, el que documentaría las experiencias del profesor, y no de los alumnos. En el caso del presente estudio se decidió negociar la entrada con los alumnos justamente porque el estudio en una gran parte tiene que ver con sus experiencias y sus voces, tanto en la implementación de la estrategia de las discusiones como en las fuentes de los datos.

En la primera y la última clase se aplicó la Encuesta de entrada tanto para la caracterización del contexto como para dar cuenta sus “historias de lectura y escritura” (Ball, 2000:238). En la segunda clase sin ninguna instrucción se condujeron los foros de discusión que aportaron datos contrastantes con las discusiones posteriores. En la tercera clase se implementó la instrucción directa (Guthrie y McCann, 1996; Hamel y Smith, 1998; Kempe, 2001; McMahon, 1996) sobre el presente estudio y sus propósitos, así como sobre la organización y el funcionamiento de los foros de discusión y sobre el análisis crítico de textos. En las clases posteriores se procedió a implementar las discusiones de acuerdo con los objetivos del estudio.

En el transcurso del año escolar se aplicaron cuatro Encuestas anónimas, así como seis Encuestas de percepción.

Para la investigación de campo se usó la observación participante (Becker, 1999; Gans, 1999; Rock, 1999); se llevó el diario de la investigación (Burgess, 1999; Griffiths, 1999) y se hicieron videograbaciones. De los estudios de Matanzo (1996) y McMahon (1996), así como por sugerencia de uno de los alumnos apoyada por sus compañeros surgió el procedimiento de que las videograbaciones fueran observadas y comentadas por los alumnos.

El diario se llevó de manera continua, después de cada clase. Las videograbaciones se hicieron en la discusión preliminar y las discusiones posteriores primera, intermedia y última (Almasi, O'Flavahan y Arya, 2001). Se videograbó todo el grupo durante diez minutos, y después, los foros de discusión durante cinco minutos cada uno.

En el transcurso del semestre se recolectaron los productos escritos de los sujetos (los trabajos y los exámenes de los alumnos), individuales y hechos en los foros de discusión. Así mismo, los productos de los sujetos incluyeron los "Cuadernos de Discusión" (Putney, Green, Dixon, Durán y Yeager, 2000), uno por equipo, total de ocho, en los que los sujetos hicieron anotaciones relacionadas con las tareas de lectura crítica.

Las tareas de lectura crítica fueron las siguientes:

1.- Las cuatro preguntas básicas de lectura crítica en la discusión previa sin instrucción (foros, cuadernos de discusión, texto periodístico sobre educación).

2.- Modelo para la clasificación de los textos (foros, cuadernos de discusión, textos de uso cotidiano como folletos y anuncios).

3.- Modelo para la clasificación de los textos (individual, tarea extractase, textos cotidianos).

4.- Modelo para el análisis de la producción y la interpretación de los textos (foros, cuadernos de discusión, anuncio comercial).

5.- Modelo para el análisis de la producción y la interpretación de los textos (foros, cuadernos de discusión, texto periodístico, dos ocasiones).

6.-Exposiciones individuales de los textos expositivos sobre desigualdades educativas con reportes individuales de las exposiciones.

7.- Análisis intertextual de dos textos de géneros e ideologías diferentes, sobre el tema de la educación (individual, tarea extractase, un texto periodístico y el otro expositivo).

8.- Elaboración de un texto alternativo sobre el tema de educación (foros, cuadernos de discusión).

9.- Elaboración de una carta propuesta para el Director del CBTA-198 (dos ocasiones: foros, cuadernos de discusión y discusión con todo el grupo).

10.- Preguntas sobre el tema de las Matemáticas, anteriores y posteriores a una plática del Mtro.Arturo Gamietea:

- ¿Cuál era tu visión de las matemáticas antes de esta exposición y cómo te sentías con esa visión?
- ¿Cuál es ahora tu visión de las matemáticas y cómo te sientes con ella?
- ¿Cómo puede ayudarte con la materia de Matemáticas esta visión nueva y diferente?

11.- Las exposiciones ante el grupo, en foros de discusión, de análisis crítico de textos cotidianos con base en las cuatro preguntas de lectura crítica.

12.- Las cuatro preguntas de lectura crítica para el análisis de un texto sobre el tema de narcotráfico (foros, cuaderno de discusión, texto literario).

13.- Análisis de un texto expositivo sobre los efectos de las drogas (dos ocasiones: discusión con todo el grupo y foros; cuadernos de discusión, textos expositivos).

14.- Análisis intertextual de dos textos de géneros e ideologías diferentes sobre el tema del narcotráfico (foros, cuadernos de discusión, textos literario y periodístico).

15.- Las cuatro preguntas de lectura crítica para el análisis crítico del artículo dedicado a la inauguración de los InterCBTAs (foros, cuadernos de discusión, texto periodístico).

16.- Elaboración de un texto alternativo sobre el tema de la inauguración de los interCBTAs (foros, cuadernos de discusión).

17.- Respuestas individuales, por escrito, a las preguntas:

¿Qué es para ti la lectura crítica?

Las discusiones en las clases de T.L.R., ¿de qué manera te ayudaron a desarrollarte como lector crítico?

Cabe mencionar que la instrucción sobre la lectura crítica en foros de discusión se llevó a cabo de manera alternada con el método tradicional de la impartición de los contenidos programáticos.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

EJE TEMÁTICO 1. Las prácticas pedagógicas tradicionales y su mediación en el proceso de las discusiones.

INTRODUCCIÓN.

Es necesario identificar, describir y analizar las manifestaciones del arraigo de las prácticas pedagógicas tradicionales y la influencia de las relaciones anteriores con la escuela, ya que fueron el punto de partida para la implementación de la estrategia de las discusiones para la formación de lectores críticos. Además, representaron un tema recurrente y por lo tanto mediaron en el proceso de las discusiones.

Cuando se estudian las relaciones entre el lenguaje y el contexto escolar, se identifican a los “maestros y alumnos como hablantes creadores-de-contextos” (Cazden 1991:208). Así mismo, a través del lenguaje, los maestros y los alumnos construyen las “rutinas o patrones de práctica”; estos patrones expresan los valores y creencias sobre la cultura del aula (Putney, Green, Dixon, Durán y Yeager, 2000:105). En el presente apartado se analizan los pronunciamentos de los sujetos que van en este sentido y que se hicieron en el marco de la comunicación oral y escrita con la profesora a través del ciclo escolar. Así mismo, se describe cómo los contextos y las rutinas escolares anteriores median en el proceso de las discusiones en el aula para la formación de lectores críticos.

El “sistema de comunicación escolar” forma parte de las prácticas tradicionales en el aula y se manifiesta en:

- “el lenguaje del currículum,
- el lenguaje del control y
- el lenguaje de la identidad personal” (Carden, 1991:13).

El análisis del primer aspecto, el lenguaje del currículum, queda fuera del alcance del presente estudio. Sin embargo, se registraron los pronunciamientos de los sujetos relativos a la enseñanza tradicional.

En el presente apartado se analizan el lenguaje de la enseñanza tradicional, el lenguaje del control y el lenguaje de la identidad personal. Estos componentes del sistema de la comunicación escolar se consideran en el marco de uno de los rasgos principales del Sistema Educativo Mexicano: el autoritarismo “endémico, estructural” (Ornelas, 2000:142).

Como se verá a continuación, en la experiencia obtenida del presente estudio, el autoritarismo escolar fue el reto principal para la formación de lectores críticos a través de la discusión en el aula, por las siguientes razones:

- el orden uniforme, mantenido con medidas disciplinarias y carente de iniciativa, así como el método de las respuestas preprogramadas (entrenamiento), impide el desarrollo del pensamiento crítico (Ornelas, 2000), ya que se contrapone a “las conexiones personales, análisis crítico y acción independiente” (Broughton y Fairbanks, 2002:296);

la sociabilidad condicionada por la disciplina impuesta se manifiesta en la “pasividad y conformismo”, así como “el egoísmo”, rasgos que pueden dificultar o constreñir el surgimiento del ambiente de aprendizaje que son las discusiones (Ornelas, 2000:152, 154);

el hecho de haber asumido ciertas identidades caracterizadas por la alienación entre el estudiante y la escuela puede ocasionar una incertidumbre en cuanto a un posible tránsito en el proceso de implementación de la

estrategia de discusiones, hacia identidades diferentes, basadas en la responsabilidad compartida y la participatividad (Sheehy, 2002).

Los datos analizados provienen de las siguientes fuentes:

- el Diario de Investigación,
- las respuestas de los sujetos a las preguntas de las encuestas,
- los productos escritos de los sujetos

las encuestas (la de la entrada, Anexo B; la anónima, Anexo D y la de la percepción, Anexo F).

TEMA 1.1. El lenguaje de la enseñanza tradicional.

SUBTEMA 1.1.1. Preferencias por la enseñanza fragmentada de los aspectos formales de la lengua.

Las preferencias por la enseñanza tradicional en un aula autoritaria se puede manifestar en un reclamo a favor de la exposición fragmentada de los aspectos formales de la lengua por un profesor que se considera *el* experto, que habla y explica (Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002). Incluso, el profesor se puede considerar “la autoridad central omnisciente” (Bean y Rigoni, 2001:246). Una parte

de estas preferencias es el tipo de evaluación “correcto/incorrecto” (Baker y Freebody 2001; Sheehy, 2002).

A. Diario de Investigación

El Diario de Investigación registra los siguientes datos que se pueden interpretar como las preferencias por el lenguaje de la enseñanza tradicional que tienen los sujetos desde sus relaciones anteriores con la escuela.

Algunos sujetos del estudio, al describir su enseñanza en la escuela secundaria, dan cuenta de las clases monológicas con la exposición fragmentada de los aspectos formales de la lengua; aún cuando se implementa un trabajo en equipo, éste se limita a la identificación de las ideas principales del texto.

Cuando yo curse mis 3 años de secundaria solíamos, tener foros de discusión, generalmente, en 2do y 3er año en 1ero nunca los tuvimos, ya que la maestra solo nos explicaba, el uso de la tilde, la coma y los puntos, más nunca supo explicarnos o quizá nosotros no pusimos atención de lo que era un foro de discusión.

en 2do año la maestra nos juntaba en equipos de 5 a 6 alumnos y dava un tema para cada uno de los equipos, del cual sacabamos, un resumen de lo más importante hasta llegar todo el equipo a una conclusión.

ya en 3er año la maestra se la llevaba hablando, toda la hora del mismo tema, por lo cual su clase no era de nuestro agrado, ya que nos aburría a todo, el grupo, porque eran muy pocas las veces que trabajabamos en equipos lo cual a nosotros nos gustaba hacerlo, porque así era más interesante su clase.

Enrique, Expediente, 07.01. 2004.

Por tanto, en la implementación de una nueva estrategia se observa la fuerza del arraigo de las prácticas tradicionales descritas y la influencia de las relaciones anteriores de los sujetos con la escuela (Sheehy, 2002). Esto fue registrado en el Diario de Investigación. Por ejemplo, a la mitad del primer semestre Ricardo cuestionó la utilidad del análisis crítico de los textos y argumentó que en su experiencia anterior (otra escuela preparatoria) se había acostumbrado al modelo

de la impartición de la materia con base en la exposición y el dictado de los aspectos formales de la lengua, así como a los exámenes basados en esos aspectos. En cambio, “nosotros nos pasábamos las clases analizando textos”, y Ricardo preguntó qué modelo tenía mayor utilidad para él y sus compañeros (DIARIO 14.11.2003).

Dos semanas después de este evento se dio otro con la participación del mismo sujeto. La clase se dedicó al tema de etimología grecolatina en el marco del modelo tradicional de la exposición y el dictado. Mientras los sujetos copiaban del pizarrón la tabla de los prefijos latinos, la profesora le comentó a Ricardo que la clase estaba transcurriendo justo de acuerdo con la enseñanza tradicional. En respuesta Ricardo levantó el pulgar y dijo que aprobaba el hecho de no tener lectura crítica en las últimas clases, ya que ésta le parecía aburrida. Fue apoyado en su opinión por otro sujeto sin que ninguno de sus pares le manifestara alguna objeción (DIARIO, 29.11.2003).

Al inicio del segundo semestre Gerardo le hizo a la profesora, un comentario que manifestaba su preferencia por la enseñanza tradicional de los contenidos curriculares. Argumentando “lo aburrido y lo repetitivo” del análisis de los textos en las clases de Taller de Lectura y Redacción, dio un ejemplo de “un tema interesante”: los triptongos, mencionado por otra profesora del plantel en las especificaciones para la presentación de los trabajos de la materia que impartía. Gerardo expresó su asombro ante el tema, comentó haberlo desconocido y preguntó si formaba parte del programa de Taller de Lectura y Redacción (DIARIO, 19.02.2004).

Sin ser numerosos, estos señalamientos de los sujetos del estudio son relevantes, ya que se hicieron de manera expresa interpelando a la profesora durante las clases.

B. Encuesta anónima

Por otra parte, la mediación del apego a la enseñanza tradicional fragmentada de los aspectos formales de la lengua se manifiesta en la Encuesta anónima. A continuación se presentan ejemplos (DATOS, las fechas que se señalan). Se resaltan con negritas los pronunciamientos de los que se infieren preferencias por este tipo de enseñanza.

En respuesta a la pregunta ¿Qué se puede mejorar?

- **Que la profe sea menos creativa.** (16.10.2003)
- *Clases que motiven más, **dar clases de manera tradicional.*** (14.11.2003)
- **por que no tomamos la clase de otra cosa como definiciones sintaxis parafis periodismo etc cambiar la de siempre.** (11.12.2003)
- *Se puede cambiar que ya no ponga por equipos, que ya no grabe, que no haga la encuesta y **ponga las mismas formas de trabajar.*** (03.03.2004)
- *Que si nos puede **dar clases de punto y coma, sangría, la coma, tambien ortografía.*** (03.03.2004)

En estos ejemplos se puede observar cómo algunos sujetos expresan sus preferencias y reclaman sus expectativas de una clase tradicional. Por otra parte, las fechas de las citas evidencian que este tipo de comentarios fue recurrente a través del año escolar. Por tanto las preferencias documentadas y descritas mediaron en el proceso de la implementación de la estrategia de los foros de

discusión para la formación de lectores críticos, ya que esta estrategia aparentemente nueva para los sujetos parecía estar fuera de sus preferencias articuladas a través de sus relaciones anteriores con la escuela.

SUBTEMA 1.1.2. Apego a la evaluación del tipo “correcto/incorrecto”.

Las respuestas de la Encuesta de percepción documentan el apego de algunos sujetos al tipo de evaluación “correcto/incorrecto” que caracteriza a la enseñanza tradicional (Baker y Freebody 2001; Sheehy, 2002).

A continuación se presentan ejemplos de las respuestas de los sujetos a las preguntas: ¿Qué influye en tu manera de participar en el foro de la discusión? ¿Otros miembros del grupo influyen en tu manera de participar en el foro de la discusión? ¿Cómo? (DATOS, las fechas que se señalan).

- *si por que ay veces que estas mal y asi entiendes* (Santiago, 08.10.03)
- *influye en opinar mi idea
si diciendome si estoy bien o mal.* (Alejandro, 08.10.03)
- *una respuesta correcta* (Gerardo, 08.10.03)
- *Si, porque puede ser que mi opinión sea incorrecta y me corrijo con otra opinión.* (Carlos, 03.03.2004)
- *los compañeros del equipo corrigiendo mis errores* (Bruno, 03.03.04)
- *Que otros compañeros dicen las respuestas y paresen estar desbiados dela respuesta correcta.* (Margarita, 03.03.04)
- *dando una respuesta correcta.* (Socorro, 29.03.2004)
- *Que puedo ir analizando las opiniones de cada quien y así formar una q' sea correcta.* (Blanca, 29.03.2004)
- *Pues no, cada quien dice lo que piensa y así vamos viendo qué es lo correcto.* (Blanca, 29.03.2004)

- 1 de mucha manera porqué así entiendo el tema
- 2 también porqué me ayudan a mis errores
- 3 corrigiendome. (Ana, 12.05.04)

Las respuestas citadas muestran que algunos sujetos se apegan a la concepción dicotómica de la evaluación. “bien/mal”, “correcto/incorrecto”. Por tanto, el análisis de las interpretaciones de los textos en los foros de discusión lleva a una sola respuesta correcta

Las fechas de los pronunciamientos registrados permiten concluir que el apego de algunos sujetos a la evaluación del tipo “correcto/incorrecto” fue recurrente.

El apego de los sujetos a la evaluación del tipo “correcto/incorrecto” medió en la implementación de la nueva estrategia de la siguiente manera. Por una parte, en la enseñanza tradicional “el logro de las clases exitosas parece organizarse alrededor de la producción de una secuencia de las respuestas correctas” (Baker y Freebody, 2001:69). Por otra parte, los foros de discusión para la formación de lectores críticos implican otra clase de organización, a saber:

- no hay una interpretación correcta o incorrecta del texto, sino que vale una interpretación argumentada (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 2001);
- las diversas interpretaciones que surjan de la discusión se evalúan no como correctas o incorrectas (Hanzl, 2001; Kempe, 2001), sino por los posicionamientos de los lectores que producen (Luke, O’Brien y Comber, 2001).

Es evidente que la evaluación de las diversas interpretaciones de los textos, propia de la lectura crítica tal como se conceptúa en el presente estudio, va a contrapelo de la evaluación tradicional de tipo “correcto/incorrecto”.

También es evidente de las fechas de los pronunciamientos citados que el apego a la evaluación del tipo “correcto/incorrecto” de algunos sujetos del estudio medió en la implementación de la nueva estrategia a través de todo el ciclo escolar.

TEMA 1.2. El lenguaje del control.

INTRODUCCIÓN

El autoritarismo expresado en el lenguaje del control caracteriza a un profesor quien postula las preguntas y califica las respuestas (Cazden, 1991); quien *pone a trabajar*, quien premia por la buena conducta y castiga por indisciplina (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002); la clase es *suya*, y es *su* responsabilidad organizarla. El profesor tiene el control incuestionable. La clase buena es una que transcurre en silencio.

Estas nociones reflejan las relaciones asimétricas de poder. En este tipo de relaciones los alumnos asumen un papel pasivo (Kempe, 2001) esperando que el profesor ejerza la autoridad y el control (Bean y Moni, 2003). En el presente apartado se documenta la recurrencia de los datos sobre el lenguaje del control. Además, se muestra que el lenguaje del control fue la mayor condicionante del proceso de las discusiones en el aula, ya que la base para conducir las discusiones en el presente estudio era la participatividad y la responsabilidad compartida de los sujetos como integrantes de los foros de discusión. Además, “la

discusión es imposible cuando el contexto cultural sugiere que a los miembros no se les permite hablar libremente y expresar sus opiniones personales, o que sus opiniones no son valiosas o dignas” (Almasi, O’Flahavan y Arya, 2001:101).

Los pronunciamientos de los sujetos interpretados como las manifestaciones del lenguaje del control se distribuyen en los siguientes subtemas.

SUBTEMA 1.2.1. La organización de la discusión está en manos del profesor.

La fuente de datos de este subtema es la Encuesta de percepción que tienen los alumnos de los foros de discusión.

En sus respuestas a la pregunta ¿Por qué crees que la maestra organiza la discusión? algunos sujetos manifestaron su suposición de que la profesora es quien se responsabiliza de la discusión (DATOS, las fechas que se señalan):

- *Para que a partir de lo que diga, todos empiecen la discusión.* (Azael, 11.12.03)
- *Porque tiene que organizarla.* (Julio, 03.03.04)
- *Porque es su trabajo.* (Hércules, 03.03.04)

Las respuestas de otros sujetos a la pregunta ¿Qué opinas de la discusión en la que acabas de participar? manifiestan sus expectativas de que la profesora organice la discusión:

- *que hay mucha indisciplina y que los demas siempre estan haciendo relajo* (Azael, 08.10.2003)
- *que habeses se hace demasiado relajo y casi no entendemos lo que se esta tratando de entender la clase* (Mariana, 06.11.2003)
- *Que algunos integrantes hicieran el trabajo casi solos, de no haber sido porque la maestra les dijo que estaba mal.* (Bruno, 29.03.04)

De estas respuestas se puede inferir que los sujetos citados, lejos de la responsabilidad compartida, esperan la intervención de una autoridad externa al foro, la profesora, para organizar la discusión.

Algunas otras respuestas a la pregunta ¿Por qué crees que la maestra organiza la discusión? aportan datos sobre el por qué perciben los sujetos que la profesora es quien organiza la discusión, ya que mencionan las diversas razones relacionadas con las siguientes funciones (se resaltan con negritas).

1.- De organización:

- **Para tratar de hacer el trabajo mejor y más rápido.** (Abél, 08.10.03)
- **Para llegar y dar la clase lo más rápido, pero como siempre todos hablando.** (Julio, 08.10.03)
- **Para que sea más fácil.** (Rosalía, 03.03.04)

2.- De evaluación.

- **Para subir puntos, hacer más entretenida la clase, y es alguna manera de explicarnos.** (Maya, 06.11.03)
- **Para que nos califique, y nos enseñemos a participar.** (Guadalupe, 06.11.03)
- **Para el examen.** (Enrique, 03.03.04)
- **Para hacernos pensar en lo divertido que estuvo** (la inauguración de los INTERCBTAS) **y calificarnos.** (Gerardo, 29.03.04)

3.- Del control por la profesora:

- **Para que nos conozcamos. Para saber como razonamos y contestamos. Para saber quien participa y quien no.** (Enrique, 08.10.03)
- **Para tener un mejor control de la disciplina.** (Abél, 06.11.03)
- **Para ver si trabajamos bien en equipo.** (Johanna, 11.12.03)
- **Me imagino para saber cuantas personas fueron a la inauguración.** (Odette, 29.03.04)

Estos datos evidencian las expectativas de algunos sujetos de que la profesora fuera la organizadora de las discusiones. Estas expectativas mediaron en la implementación de la nueva estrategia, ya que los foros de discusión se basaban en la responsabilidad compartida de los integrantes.

SUBTEMA 1.2.2. “Los maestros abusan, pero no hay nada que hacer”: El control autoritario impune.

El autoritarismo escolar se afana por mantener la disciplina y el orden en el aula y se expresa en el lenguaje del control que puede incluir: el tono amenazante del profesor, las llamadas a la atención y las sanciones.

Los recuentos de las historias de las relaciones anteriores de los sujetos con la escuela contienen evidencias de este autoritarismo.

Incluso, algunos sujetos del estudio vivieron en la primaria violencia física como la siguiente: “En la primaria el primer año se me hizo fácil, pero la maestra era muy enojona y jalaba los cabellos de la cabeza y era muy gritona.” (Ana, Expediente, 12.02.2004.)

Algunos otros vivieron el control autoritario en la secundaria. Así, durante una discusión con todo el grupo en una clase de Taller de Lectura y Redacción, Ricardo relató cómo tenían un profesor faltista de quien unas de las compañeras de su grupo se quejaron con el director. Al día siguiente el profesor llegó al aula diciendo: “¿Quieren que les dé clases? Está bien: para empezar, están todos reprobados.” (DIARIO, 23.01.2004)

Algunos otros sujetos del estudio lo vivieron ya en el CBTA-198. Por ejemplo, en una discusión con todo el grupo en la clase de Taller de Lectura y Redacción sobre el tema de autoritarismo escolar Ana, Feliciano y Ricardo se refirieron a una profesora quien no trataba de lograr comunicación con ellos, sino, en caso de un desacuerdo, “empezaba a gritar”; comentaron que la profesora en cuestión reprobaba a los alumnos si se sentaban en lugares distintos de los indicados por ella. Leoncio resumió diciendo que esa profesora los obligaba a tomar el punto de vista de ella, y era por eso que no les gustaba la materia. (DIARIO, 31.10.2003)

Los testimonios registrados evidencian que estas relaciones anteriores de algunos sujetos con la escuela contrastarían con la apertura interpersonal de las discusiones como parte de la nueva estrategia. Así mismo, mediarían en la nueva organización del aula en donde el profesor sería un facilitador y uno de los participantes en las discusiones.

Algunos productos escritos de los sujetos (31.10.2003, expedientes) revelaron que el autoritarismo escolar es un tema con el que se identifican. En algunos de los siguientes ejemplos esto se puede notar especialmente por el uso de los deícticos que implican la separación conceptual entre “nosotros, los alumnos” y “ellos, los profesores” (van Dijk, 1999a). Los pronunciamientos que contienen deícticos se resaltan con negritas.

- *Se trató de que **los maestros deben de cumplir lo que dicen y deben ser igual, como nosotros**, por ejemplo, si el maestro pone reglas a nosotros, ellos también deben seguirlas. Y **no deben de bajarnos nuestra autoestima, de no***

decirnos que no sabemos nada (somos unos burros). Quiero decir, **que no nos quiten las ganas de estudiar.** (Ofelia)

- Que **muchos maestros se pasan porque piensan que tienen la autoridad sobre los alumnos, tenemos derecho a defendernos.** (Johanna)

- Que los maestros como los alumnos también cometen errores y también pueden solucionarlos y pedir disculpas y no ponerse a gritar. (Adán)

- Cuando los maestros están equivocados, y los alumnos le dicen algo, y el maestro impone su superioridad. (Norberto)

- Que algunos maestros no tienen derecho de bajar el autoestima de los alumnos. Que casi siempre sale ganando el maestro el cre que todo lo que el dice es lo correcto. y casi nunca respetan la opinión de los alumnos. (Guadalupe)

Los trabajos de algunos sujetos muestran su postura ante el autoritarismo y

la violencia escolar: la de callar y llevarse bien, por ejemplo:

- Lo que dijo (Ana) sobre que le bajan el autoestima a los alumnos, y q' les dicen que los van a mandar a una esc. de lento aprendizaje, se refiere a un caso del salón, con (Alan). Q' una maestra le dijo que lo iba a mandar a una esc. de esas. Aunque (Alan) hable mucho, no tiene porq' decirle esas cosas, yo pienzo que no es justo. **"NO DIGA NADA."** (Elena, Expediente, 31.10.2003)

- El estudio es muy interesante y existe solo un lenguaje el del maestro al alumno y solamente ese es de que se lleven bien y no pasara nada, si tienen en orden todos sus apuntes, no es necesario de hacerle la barba al maestro y poner mucha atención de su parte, para que así, **uno** aprende mucho más y se lleva bien con el maestro. (Adán, Expediente, 24.10.2003)

En el último ejemplo el uso del pronombre *uno* (resaltado con negritas) señala que el sujeto generaliza sobre su afirmación.

- Yo pienso que el autoestima y todo eso yo pienso que el maestro todo el tiempo le va a ganar al alumno pero yo pienso que teniendo una conversación **podemos** llegar a un acuerdo. (Alan, Expediente, 31.10.2003)

- En realidad esto que dijo (Ana) es importante porque este problema existe y bastante, pero como los alumnos no pueden hacer nada o **si lo haces** les dirán algo para que no hagan y digan nada (expulsar). (Abél, Expediente, 31.10.2003)

Es notorio que en estos dos últimos ejemplos los sujetos se identifican con la situación ya que usan verbos en primera y segunda persona (resaltados con negritas): *podemos, si lo haces*.

Los datos expuestos llevan a concluir que el lenguaje escolar del control ejerció una importante mediación en la implementación de la nueva estrategia que requería desarrollar unas relaciones de confianza entre los alumnos y la profesora y transformar la organización del aula a una democrática.

SUBTEMA 1.2.3. “La cultura del silencio” (Freire, en Giroux, 1990:92).

Los datos muestran que para algunos sujetos una clase debe ser ordenada y disciplinada, y por tanto debe conducirse en silencio.

Obviamente, estas preferencias ejercerían una importante mediación en la implementación de las discusiones en el aula.

A. Encuesta anónima.

En primer lugar, los pronunciamientos que manifiestan estas preferencias se encuentran en las respuestas a la pregunta de la Encuesta anónima ¿Qué se puede mejorar en las clases de Taller de Lectura y Redacción?. La encuesta se aplicó en cuatro ocasiones a través del ciclo escolar. A continuación se presenta la tabla con los ejemplos de las respuestas, cuando los sujetos elaboraron sobre su propuesta, y los porcentajes de las respuestas en relación con el total, para mostrar cómo y qué tanto mediaron las expectativas de los sujetos de una clase buena como una clase disciplinada y callada, en la implementación de la nueva estrategia (DATOS, las fechas que se señalan).

Tabla 1. Porcentajes de las respuestas relacionadas con la necesidad percibida por los sujetos del estudio, de mejorar la disciplina en clases.

Fechas de la aplicación de las encuestas.	Ejemplos de respuestas relacionadas con la disciplina, a la pregunta ¿Qué se puede mejorar en las clases de Taller de Lectura y Redacción?	Porcentajes de respuestas relacionadas con la disciplina,
06.10.2003	<i>Mejorar la disciplina</i>	49%
14.11.2003	<i>Que nosotros no gritemos</i>	53%
11.12.2003	<i>La disciplina, porque están como comadres hablando cosas que ni al caso, son unos maleducados</i>	56%
03.03.2004	<i>Que la clase se mantenga en silencio, hay mucho relajo en cada clase</i>	50%

Se puede observar que de manera recurrente la mayoría de los sujetos del estudio manifestaba sus preferencias por la disciplina, misma que presuponía el silencio, cuando la implementación de la estrategia de los foros de discusión trataba de la participatividad con base en la responsabilidad compartida de los integrantes de los foros.

B. Encuestas anónimas sobre la videograbación.

La mediación de los aspectos relacionados con la disciplina y el orden se manifiesta en las respuestas de los sujetos a la pregunta ¿Qué opinas del video que acabas de ver? (DATOS, 03.12.2003) La pregunta se hizo de manera

anónima y se refiere a la videograbación de los foros de discusión mostrada a los sujetos a petición de algunos de ellos (DIARIO, 03.09.2003).

Esta respuesta es un testimonio del ambiente del aula en el que se implementó la estrategia:

- Que muchos le ponían mucha atención a la cámara y se la pasaban jugando en vez de ponerse hacer el trabajo. había mucho griterío y mucha gente no estaba trabajando si no jugando.

A la vez, la mediación, en el proceso de las discusiones, del concepto de la disciplina que presupone el silencio se manifiesta en las siguientes respuestas:

- A comparación al primer video en este la gente se ve que ha trabajado mas, aunque todavía se escucha barullo pero ya no es tanto. De todos modos somos seres humanos y no podemos estar como robots "callados y trabajando ordenadamente".

- Yo opino que hay discusión, pero aparte de discusión hay mucho relajó, pero aún así muchos terminaron su trabajo. Fue una clase muy divertida e interesante.

Hay que notar que estos dos pronunciamientos concuerdan con lo que señala Cazden (1991) sobre el hecho de que las aparentes distracciones de los alumnos durante la clase pueden ser útiles para la sociocognición.

Otra encuesta anónima sobre la videograbación de los foros se aplicó al inicio del segundo semestre (DATOS, 04.02.2004). Las respuestas de algunos alumnos a la pregunta ¿Qué opinas del video que acabas de ver? manifiestan que su concepción de cómo debe ser una clase implica el que se conduzca en silencio:

- La verdad ahora si se ve que mis compañeros sí trabajaron, ahora se ve que estuvieron dedicando su tiempo al trabajo que nos puso Usted y aunque se escuchaba mucho barullo trabajaron. Atte,(Armida).

- que ahora si estamos trabajando en vez de hacer relajó.

- *Que este video estaba más bien hecho y esta vez sí estábamos trabajando y estábamos más disciplinados.*

Las expectativas de una clase donde los alumnos estuvieran “trabajando en silencio” mediaron en la implementación de la estrategia de los foros de discusión, ya que “un cambio desde un currículum disciplinario que impide la participación de los estudiantes hacia un currículum centrado en los estudiantes primero encuentra las relaciones estructurales de un currículum anterior” (Sheehy, 2002:303). Estas relaciones, evidentes de los pronunciamientos citados de los sujetos, ejercieron una considerable mediación en el proceso del cambio hacia una clase participativa, basada en la responsabilidad compartida de los integrantes de los foros.

Además, se puede inferir que las expectativas de los sujetos en cuanto a una clase “ordenada y callada” se relacionan con su suposición expuesta en el apartado 1.2.1, de que la organización de las discusiones está en manos de la profesora. Es por eso que algunos sujetos del estudio esperan que la profesora se haga cargo de ella y reclaman la autoridad de la profesora para reforzar la disciplina, tal como se muestra en el siguiente apartado.

SUBTEMA 1.2.4. ” ¡Ponga disciplina!”: Reclamos de la autoridad del profesor.

Tal como evidencian los datos del subtema anterior, la mayoría de los sujetos del estudio confirma el aparente desorden y las aparentes distracciones en el aula durante la implementación de la estrategia de las discusiones que implicó el

proceso del cambio desde la verticalidad de la exposición y el dictado hacia la apertura dialógica de las discusiones.

La reacción de algunos sujetos ante el ruido y el desorden que percibían fue la de reclamo del control por la profesora como la autoridad. Es decir, algunos de los sujetos le hacían a la profesora llamados a reforzar el orden y la disciplina, retomando así las mismas prácticas autoritarias a las que fueron sometidos en su trayectoria escolar. Si le reclamaban el control a la profesora, es de suponerse que querían “trabajar”, mientras que su concepto de “trabajo”, surgido de sus relaciones anteriores con la escuela, debió una actividad individual en silencio, con la disciplina impuesta por un profesor.

Las fuentes de los datos que se presentan en este apartado son el Diario de Investigación, la Encuesta anónima y la Encuesta de percepción.

A. Diario de Investigación.

Los sujetos que manifestaron su apego al control autoritario del profesor, proponían medidas disciplinarias verbalmente o por escrito. Estos datos se registraron en el Diario de Investigación y se presentan a continuación, con las fechas de las respectivas entradas del Diario.

Evento 1. Soledad y Blanca se acercaron con la profesora después de una clase para sugerirle que reforzara mediante imposiciones el respeto de algunos alumnos en cuanto a la disciplina y el lenguaje. Ejemplificaron su sugerencia citando a otro profesor: “Te me sales de mi clase.” (01.10.2003)

Evento 2. Durante una clase Rubí sugirió “sacar del salón” a todo el que se indisciplinase. Cuando la profesora explicó que trataba de que permanecieran en la

clase y participaran todos, Leoncio, quien escuchó la interpelación de Rubí, objetó: “No puede hacer milagros.” (03.12.2003)

Evento 3. Erick, Feliciano y Enrique se acercaron con la profesora después de la clase para señalar que en las clases de Taller de Lectura y Redacción faltaba disciplina, diciendo: “Debería tomar cartas en el asunto.” Los sujetos propusieron las siguientes medidas para disciplinar a sus compañeros: “sacar a dos-tres, y los demás estarán disciplinados”, “Impóngase.” (19.02.2004)

Mientras los eventos de este tipo no son numerosos, las fechas señalan que estos eventos se extienden hasta el segundo semestre. Además, es significativo el hecho de que los sujetos se acercaban con la profesora voluntariamente con el propósito de hacer las interpelaciones relacionadas con el reclamo del control de la profesora sobre la clase.

Además, en clases se entablaban negociaciones entre los alumnos y la profesora acerca de las medidas disciplinatorias: a quién dejar entrar y a quién no, a quién “sacar” y a quién no, y por qué; a quién dejar ir al baño. Estas negociaciones cuando los alumnos sugerían que la profesora no dejara entrar a unos de sus compañeros, expulsara de la clase a otros y negara el permiso para ir al baño a quien lo pidiera eran frecuentes; están registrados en el Diario de Investigación bajo las siguientes fechas: 01.10.2003, 09.10.2003, 10.10.2003, 22.10.2003, 31.10.2003, 14.11.2003, 18.02.2004, 10.03.2004, 21.04.2004 y 12.05.2004. Estas negociaciones crearon una tensión en el proceso de la implementación de la estrategia, ya que los foros de discusión en el aula se basan en una responsabilidad compartida mientras que algunos de los sujetos del estudio reclamaban el control de la profesora sobre el proceso (Cazden, 1991).

Por ejemplo, antes de empezar la clase del 10.03.2003 (DIARIO) los alumnos y la profesora tuvieron una breve discusión acerca de la disciplina, cuando varios alumnos insistieron: “No baje puntos – sáquelos de una vez”. Ya en la clase, durante los foros de discusión, Erick y Feliciano solicitaron la intervención de la profesora para expulsar del aula a un integrante de su foro por “no estar trabajando”. Por iniciativa de algunos alumnos Gerardo se colocó en la puerta del aula para negarles la entrada a los que llegaban tarde. En el transcurso de la clase la profesora expulsó a dos alumnos que entorpecían el proceso de la discusión en sus foros. Acto seguido en broma se lo comentó a todo el grupo (“¡Miren, por fin saqué a alguien!”), y algunos alumnos aplaudieron. (10.03.2003)

Este evento es un ejemplo del apego de algunos sujetos a las prácticas áulicas autoritarias y de cómo mediaron sus reclamos de la autoridad de la profesora en la implementación de la estrategia de los foros de discusión.

B. Encuesta anónima.

Otra fuente de datos que manifiestan el reclamo por parte de los sujetos del control del profesor como autoridad es la Encuesta anónima. Estas fueron algunas de sus respuestas a la pregunta ¿Qué se puede mejorar en las clases de Taller de Lectura y Redacción? (DATOS, las fechas que se señalan)

16.10.2003:

- Me gusta la materia, pero a veces nos pasamos con la profe creo que a los que hablan los debería de sacar.

- Me gustaría que la clase se diera como es, porque siempre se la llevan puro pari los alumnos nunca prestan atención.

- En realidad no me a gustado nada porque hay mucha indisciplina, mas con unas ciertas personitas que le faltan mucho el respeto a Usted y eso no me gusta.

11.12.2003:

- *Dejar de hablar mucho y sacar a todo el que no deje hablar y lo reprueba.*
- *Se puede mejorar la disciplina cumpliendo con lo que dice porque solo dice que ba a bajar puntos a los que distraigan la clase y no lo hace.*
- *Que bajen aciertos a los que hablen y los saquen que no se acelere tanto por cualquier cosa Ud. teacher.*

03.03.2004:

- *Mejorar por lo pronto el orden aunque sea amenazandolos con algo como reprobación OK*
- *Que la maestra sea mas escricta.*
- *Que ponga disciplina porque la que hay no sirve. (Subrayado en el original.)*
- *Insisto que debería ser mas rigida*
- *No se. Pongan a trabajar.*

Llaman la atención las interpelaciones a la profesora. En algunas de estas interpelaciones se proponen medidas puntuales y tradicionales de control sobre la clase. Así mismo, es notorio el uso de deícticos: en la mayoría de las respuestas los sujetos usan la tercera persona para referirse a sus compañeros “indisciplinados”; con eso se contraponen a ellos. Una vez más vemos que en lugar de la responsabilidad compartida de los integrantes de los foros, están las expectativas de los sujetos de que la profesora ejerza el control.

Estos datos evidencian que a pesar de que parte de la implementación de la nueva estrategia era la instrucción sobre la responsabilidad compartida, algunos sujetos conservaban sus expectativas sobre la profesora como la autoridad que *debe* asumir el control sobre los procesos educativos. Ante una mediación tan considerable del lenguaje del control eran inevitables algunos retrocesos hacia el

control autoritario. Sin embargo, la postura general asumida por la profesora fue utilizar la instrucción directa para practicar la lectura crítica en las discusiones en el aula, con el propósito de comprobar su utilidad cotidiana y así propiciar la formación de los lectores críticos en un ambiente de responsabilidad compartida.

C. Encuesta sobre la percepción que tienen los alumnos de los foros de discusión.

La Encuesta de percepción registró manifestaciones del reclamo de la autoridad del profesor (DATOS, las fechas que se señalan). Así, estos son ejemplos de las respuestas de algunos sujetos a la pregunta ¿Qué opinas de las discusiones en las que has participado?:

- *Opino que estan muy bien, pero Ud. Tiene que ser mas estricta.* (Rosalía, 08.10.2003)
- *es buena. Pero ay beses que nadie le pone atención. deveria hacer algo. Bajar puntos o algo aci.* (Enrique, 08.10.2003)
- *Espero que cumpla con los avisos (de sancionar las faltas de disciplina).* (Feliciano, 11.12.2003)

A pesar de llevar los nombres de los sujetos, estos interpelan a la profesora con un tono imperativo, reclamando su autoridad.

Los pronunciamientos citados evidencian una paradoja. Por una parte, los sujetos reclaman el control de la profesora como autoridad. Pero por la otra parte, el que lo hagan de una manera tan categórica abiertamente, esto es, en una encuesta firmada, puede manifestar una brecha en la cultura del silencio propia del aula tradicional autoritaria. Esta brecha podría deberse a la implementación de la nueva estrategia que implica la apertura dialógica entre los alumnos y la profesora.

De cualquier forma, estos datos evidencian el reto principal en cuanto al orden y la disciplina en un ambiente dialógico en el aula. En palabras de Este reto que consiste en

...conectar... la noción de la libertad con formas de estructura y disciplina sociales que podrían ser esenciales a la hora de crear y ordenar nuevos criterios para el desarrollo del tipo de currículo necesario para promover formas de pedagogía crítica. Una noción crítica de control social no puede eludir el tema de la responsabilidad, de proporcionar el contexto y las condiciones necesarios para el desarrollo de formas liberadoras de enseñanza escolar.

Giroux, 1990:235.

Por su parte, ante la mediación de las prácticas escolares autoritarias en las clases de lengua, surgen las siguientes preguntas:

¿Cómo resolver la tensión entre alentar por un lado la expansión de la “voz” del estudiante que redacta, y por otro lado enseñar directa o indirectamente convenciones de uso, no sólo respecto de detalles superficiales de ortografía y puntuación, sino de cuestiones más fundamentales como pueden ser la selección y organización de ideas?

Cazden, 1991:165.

En conclusión, el presente apartado da cuenta de cómo se manifestó en el lenguaje del control, el arraigo de las relaciones anteriores de los sujetos con la escuela. Así mismo, se muestra cómo medió este lenguaje en la implementación de la estrategia de los foros de discusión.

TEMA 1.3. El lenguaje de la identidad personal.

INTRODUCCIÓN

Antes de analizar el lenguaje de la identidad personal de los sujetos del estudio es necesario recordar que son adolescentes de la clase trabajadora. De sus pronunciamientos citados en el apartado anterior se infiere que su trayectoria escolar transcurre en un ambiente autoritario.

El lenguaje de estos estudiantes en un contexto autoritario expresa una identidad personal que no sólo está desvinculada de la escuela, sino a veces se construye en oposición a ella. Esta desvinculación significa la separación de los posicionamientos de poder que la escuela representa, cuando el poder no se cuestiona, al menos no abiertamente (Gee y Crawford, 1998). El apartado anterior presentó evidencias de cómo algunos sujetos del estudio no sólo tienen nociones sobre el control autoritario del profesor en el aula, sino también tienen *expectativas* de que el profesor asuma ese papel y se lo reclaman. El apartado mostró cómo mediaba ese lenguaje del control en la implementación de la estrategia de las discusiones en el aula.

En el presente apartado se presentan las manifestaciones del lenguaje de la identidad personal de los sujetos del estudio para mostrar cómo medió en la implementación de la nueva estrategia.

SUBTEMA 1.3.1. "No le echamos ganas": individualización de los problemas de aprovechamiento (Heath, 2001).

En el lenguaje de la identidad personal de los sujetos del estudio es donde se refleja su conceptualización del bajo rendimiento y el fracaso escolar: lo explican como la consecuencia de no esforzarse lo suficiente. En palabras de los sujetos, es el "no echarle ganas". Explica uno de ellos, Tomás, que "echarle ganas" significa "poner más atención a las clases, aplicarse más, hacer más de lo que puedes hacer" (DIARIO, 21.05.2004). El "no echarle ganas" es la causa del bajo rendimiento escolar para la mayoría de los sujetos. De esta manera, en respuesta

a la pregunta "Cuando repruebas una materia, ¿por qué repruebas?" se obtuvieron los siguientes resultados (DATOS, 19.02.2004). Un 82% de los sujetos señaló las causas individuales: el "no estudiar", "no poner atención", ser "flojos e irresponsables". Sólo un 8.6% señaló tales causas institucionales como la falta de la claridad en la instrucción, la actitud de algunos docentes ("los maestros son muy mamilas", "el maestro es muy simple, parece que le gusta que estemos reprobados"), materias aburridas o la rutina. En estos datos se puede observar que el lenguaje de la identidad personal de la gran mayoría de los sujetos del estudio refleja la individualización de los problemas de aprovechamiento (Heath, 2001).

Los trabajos escritos de los sujetos aportan más datos que permiten examinar su lenguaje de la identidad personal en relación con la escuela, así como evidenciar la individualización de sus problemas de aprovechamiento. Los siguientes ejemplos reflejan su autoconcepto como alumnos desvinculados de la escuela quienes se consideran a sí mismos los responsables de esta desvinculación (Expedientes, 31.10.2003):

- *No esperaba que dijeran que la educación pueda cambiar la pobreza en América Latina pues a muchos no les gusta estudiar. (Azael)*
- *Yo pienso que tanto los pobres como los ricos tienen las mismas oportunidades de estudiar y las mismas opciones económicas y sociales al egresar de la escuela pero echando le ganas. Pero la mayoría de las personas pobres casi no estudian prefieren mandarlos a trabajar al campo. (Daniel)*

- *Nosotros no aprovechamos esta oportunidad de estudio porque los tiempos libres los aprovechamos haciendo relajo así como vamos a salir de “pobres”.*

(Gerardo)

En los ejemplos citados se nota cómo los sujetos individualizan los problemas educativos y pasan por alto las desigualdades educativas, mismas que fueron el tema de los textos analizados en clase (Avilés, 2003; Cordero, 1999; Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002; Schmelkes, 2001). Los sujetos hablan de la gente que no estudia porque no le gusta; incluso, Daniel opina que existe igualdad de oportunidades educativas.

Por su parte, los siguientes señalamientos de los sujetos son ejemplos del lenguaje que refleja una identidad desvinculada de la escuela por razones que se consideran internas (individuales) o inherentes al ambiente, pero, en todo caso, ajenas al sistema educativo (Expedientes, 05.11.2003):

- *el problema de que los jovenes estudien es cada día mas duro. Por que no le echan ganas creo que a casi nadie le gusta leer. “A mi si” muy poco.* (Enrique)

- *Yo creo que es muy dificil que nos inquieten a leer puesto que casi no está en nuestro ambiente, aunque claro está que hay excepciones. Viera que a mí no me gusta leer amenos que me interese mucho o que ande muy triste.* (Soledad)

- *Yo creo que para mejorar las calificaciones debemos de tratar de poner atención y no distraernos tanto dejar el juego para el receso y las pláticas también.* (Mayté)

El lenguaje de la individualización de los problemas de aprovechamiento medió en la implementación de la estrategia de los foros de discusión para la formación de lectores críticos, por lo siguiente.

La lectura crítica trata de situar al lector en un amplio contexto sociocultural. De esta manera el lector puede analizar y evaluar cómo es que acepta los

posicionamientos de los textos insertos en su vida, y se forma como un lector crítico cuestionando los posicionamientos desfavorables para su estilo de vida y creando otros alternativos. Cualquier lenguaje de la identidad personal que corte el contexto sociocultural, priva al lector de esa oportunidad de formarse como crítico (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002).

De los ejemplos citados queda evidente que los sujetos acotan el lenguaje de su identidad personal a un contexto individual o del hogar. Como tal, este lenguaje media en la comprensión de los problemas de aprovechamiento académico, mismas que desde el amplio contexto sociocultural deben adquirir un enfoque de crítica social. De esta manera, el lenguaje de la identidad personal de los sujetos del estudio medió en la implementación de la nueva estrategia en el primer semestre, cuando se introdujo el análisis crítico de los textos sobre la educación y las desigualdades educativas.

SUBTEMA 1.3.2. “¡Nos queremos ir!”: la desvinculación de la escuela.

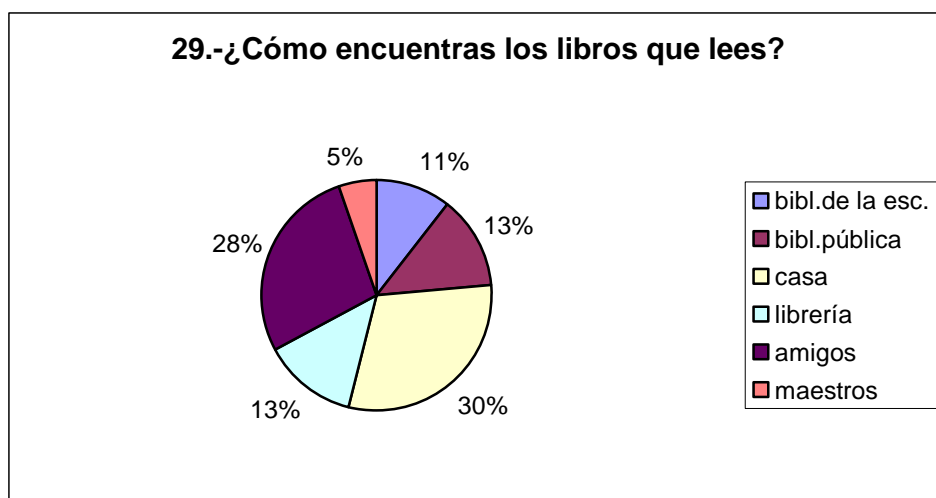
Si en la experiencia escolar anterior de los sujetos del estudio el profesor se apropia de la clase y ésta se percibe como *suya*, no es de sorprenderse que el lenguaje del estudiante es uno de la desvinculación de la escuela (Gee y Crawford, 1998). Así, antes de entrar a una clase de Taller de Lectura y Redacción Armida me dijo: “Profe, **me** voy a aburrir en **su** clase.” (DIARIO, 28.04.2004).

Este lenguaje de la contraposición de “yo” (alumno) y “Usted” (profesor) y “*su* clase” hace a pensar en un posible distanciamiento entre los alumnos y los

profesores y que probablemente sea otra manifestación de cómo los estudiantes de la clase trabajadora construyen sus identidades en desvinculación de la escuela autoritaria. Además, la Encuesta de entrada aporta otro dato en este sentido: sólo un 5% de los encuestados dijo encontrar los libros que lee con los maestros. Este 5% corresponde a los sujetos cuyas madres eran maestras de primaria.

Así mismo, sólo un 11% de los encuestados señaló la biblioteca de la escuela como el lugar donde encuentra los libros que lee. En cambio, porcentajes mucho mayores corresponden a los sujetos que encuentran libros en su hogar y la comunidad (con amigos).

Gráfica 31. Procedencia de los textos leídos por los sujetos del estudio.



Por su parte, el lenguaje que expresa la desvinculación de la escuela es el de la indisposición de los alumnos por entrar al aula y permanecer en ella, y su deseo de retirarse. El aula se convierte en un lugar de encierro.

En el presente estudio, un evento al inicio del ciclo escolar ayudó a recabar los datos que evidencian esta percepción el aula por los sujetos.

Un día especialmente caluroso la profesora accedió a los exhortos de los sujetos por salir del aula sofocante al pasto de enfrente para que la clase transcurriera ahí. Estas son algunas de las respuestas anónimas de los sujetos a la pregunta ¿Qué te pareció la clase en el zacate? (DATOS, 05.09.2003):

- Yo opino que estuvo suave al aire libre y no solo porque me senti agusto sino por que así te desaburres un poco de estar adentro del salón. Además de eso pues que aparte de que te desaburres le pones mas atención al maestro con más tranquilidad.

- Yo digo que estuvo bien estuvimos mas concentrados y que ojala todas las clases sean así para respirar el aire libre.

- Estuvo muy suave porque era al aire libre, aunque estuvo muy fuerte el sol y ojalá que se siga haciendo esto para no estar encerrados en el salón.

Esta percepción de sí mismo encerrado en el aula y por tanto deseoso de retirarse también se manifestó en las frecuentes preguntas y peticiones de los sujetos para terminar la clase temprano (DIARIO, 12.04.2004).

Se trataba de la clase de Taller de Lectura y Redacción que se impartía en la última hora y el deseo de los sujetos por retirarse de la escuela llegaba a su máximo. Alejandro se expresó así en un comentario extramuros con la profesora: “Es la última hora y estamos desesperados por irnos. Es lo que yo pienso, pero hay que preguntarles a los demás.” (DIARIO, 14.11.2003)

En cuanto a los compañeros a los que se refería el alumno mencionado, algunos de ellos expresaban sistemáticamente su preocupación por salir aunque

sea cinco minutos antes de la clase; algunos otros argumentaban estar cansados (DIARIO, 12.04.2004).

Otro ejemplo que refleja este rasgo de la identidad personal de los sujetos, y lo hace con mucho sentido del humor, es el comentario de Gerardo al final de una clase:” ¡Ay, profe! ¡Qué haríamos sin Usted! ...Desde hace rato nos hubiéramos ido!” (DIARIO, 03.12.2003)

Los rasgos analizados mediaron en la implementación de la estrategia, ya que el deseo de los sujetos por retirarse del aula en la última hora de clases lo más pronto posible sobrepasaba su interés por participar en las discusiones para la formación de lectores críticos.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los datos analizados permiten concluir que la implementación de la nueva estrategia se inició y se llevó a cabo en condiciones de la mediación del arraigo de las prácticas pedagógicas tradicionales y la influencia de las relaciones anteriores de los sujetos con la escuela. Los siguientes aspectos del lenguaje escolar ejercieron la mediación.

1.- El apego a la enseñanza-aprendizaje tradicional centrada en los contenidos y a cargo del profesor, con la evaluación del tipo “correcto/incorrecto” - vs. discusión centrada en unos alumnos, con la diversidad de opiniones.

2.- La cultura áulica basada en el silencio como indicador de “una buena clase”, así como el reclamo de la autoridad del profesor en cuanto a la disciplina, a la par

con el sometimiento ante los posibles abusos de los profesores – vs. la cultura de la corresponsabilidad de los integrantes de los foros en cuanto al trabajo y a la disciplina, así como el reclamo de un trato democrático de parte del profesor.

3.- El discurso de la deficiencia académica y el consecuente desinterés en el proceso de las discusiones y la lectura crítica de los textos, sobre todo si la clase se impartía en la última hora - vs. la comprensión de sus deficiencias como resultado de los procesos socioculturales (las desigualdades educativas); así mismo, el reconocimiento de sus capacidades como lectores críticos en un ambiente activo y participativo de los foros de discusión.

La siguiente tabla ofrece una comparación detallada entre las preferencias y las expectativas de algunos sujetos arraigadas desde sus relaciones anteriores con la escuela, y los aspectos de la nueva estrategia de la discusión para la formación de lectores críticos.

Tabla 2. La mediación de las preferencias y las expectativas de algunos sujetos del estudio en la implementación de la estrategia de la discusión para la formación de lectores críticos.

<i>Las preferencias y las expectativas.</i>	<i>La estrategia de la discusión.</i>
Enseñanza fragmentada de los aspectos formales de la lengua.	Estrategia nueva e inusual con contenidos distintos de los habituales.
Evaluación del tipo “correcto/incorrecto”: está bien o está mal.	Es válida cualquier interpretación argumentada del texto y se evalúa por el posicionamiento del lector que cada una implica.
El profesor organiza las discusiones.	Responsabilidad compartida de los integrantes del foro.
El profesor ejerce el control; hay que callar y llevarse bien con él.	Relaciones de confianza entre los alumnos y el profesor.
Una clase buena es la que transcurra	Discusiones con todo el grupo y en

en silencio, con alumnos “trabajando” (tomando apuntes).	foros.
El profesor debe poner disciplina.	Apertura dialógica de las discusiones y responsabilidad compartida.
Individualización de los problemas del aprovechamiento.	La ubicación de los problemas de aprovechamiento en un contexto sociocultural.
La desvinculación de la escuela.	El involucramiento en las discusiones en el aula.

Las preferencias y las expectativas de algunos sujetos, mismas que mediaron en la implementación de la nueva estrategia de la discusión, surgen de las “rutinas o patrones de práctica” (Putney, Green, Dixon, Durán y Yeager, 2000:104-105) formadas en sus relaciones anteriores con la escuela. Esas rutinas y formas de práctica forman parte de la ideología, ya que están tan profundamente arraigadas en las estructuras de la personalidad humana que se convierten en una “segunda piel” y, dadas por naturales, no se cuestionan (Giroux, 1981). Son formas de pensar, hablar, actuar y sentir.

La mediación de los datos analizados obedece a la influencia de la ideología. Giroux (1981), redefiniendo el concepto de la ideología, dice que ésta no sólo se refiere al falso razonamiento que oculta la realidad, sino también a las formas de prácticas y rutinas que se van arraigando en las identidades de las personas hasta que se convierten en aparentemente naturales e incuestionables. En el caso del presente estudio se trata de las prácticas y rutinas escolares y de las identidades formadas a través de la trayectoria escolar de los sujetos.

Por otra parte, los datos analizados van en el sentido del Discurso de Gee (2001) como un compendio de patrones socioculturales, invisibles para quienes los viven.

En la literatura se encontró un estudio que documenta la fuerza de la mediación de las prácticas y rutinas tradicionales (Sheehy, 2002). En él se documenta el fracaso de una profesora de secundaria en la implementación de una nueva estrategia de los foros de discusión. Se trató de promover la participatividad de los alumnos en la construcción de su aprendizaje mediante el currículum centrado en los alumnos. Sin embargo, los alumnos mostraron el apego a las prácticas y rutinas escolares acostumbradas y permanecieron dentro del patrón “tarea asignada por la profesora – calificación”. Así mismo, los alumnos depositaron sus expectativas de la organización de la clase en la profesora.

A pesar de la fuerza de estas mediaciones, es posible transitar hacia un cambio en las prácticas y las rutinas acostumbradas (Giroux, 1990). En otras palabras, se puede posicionar fuera del Discurso habitual (Gee, 2001). Por tanto, en los siguientes dos capítulos se verá si en el presente trabajo se lograron cambios a favor de la creación de una comunidad discursiva y a favor de la formación de lectores críticos.

EJE TEMATICO 2. Cambos logrados a favor de la creación de una comunidad discursiva.

INTRODUCCION.

Este apartado evidencia el proceso de la transición desde una clase tradicional monológica y pasiva hacia una dialógica (Christoph y Nystrand, 2001), activa y participativa (Cazden, 1991). Se analizan los datos que dan cuenta del surgimiento de “una comunidad interpretativa de la construcción de significados” durante la implementación de la estrategia de los foros de discusión para la formación de lectores críticos (Almasi y Gambrell, 1994:33). Los datos se extraen principalmente de “las voces” de los estudiantes contenidas en las siguientes fuentes:

- Diario de Investigación,
- encuestas,
- trabajos de los sujetos, individuales y elaborados en foros de discusión.
-

Sucede que las voces de los estudiantes “a menudo faltan en las discusiones de la práctica educativa” (Nieto,1994, en Worthy, 2000:228). Incluso, puede parecer “algo irónico”el que los estudios sobre la discusión en el aula no incluyan las opiniones de los mismos estudiantes (Evans, 2000:46).

Por esta consideración, el presente estudio incorpora las perspectivas de los sujetos sobre su formación como lectores críticos en las discusiones en el aula.

Además, se analizan las videograbaciones (sin audio) para determinar la participatividad de los sujetos en las discusiones (Christoph y Nystrand, 2001).

En las fuentes mencionadas se buscaron los datos que dieran cuenta de los siguientes aspectos que caracterizan el surgimiento de una comunidad discursiva:

- eventos de una participatividad elevada en las discusiones con todo el grupo (Christoph y Nystrand, 2001);
- eventos de una “verdadera discusión” (Cintorino, 1993, en Kletzien y Baloché, 2000, p.297), con “preguntas auténticas” que no implican una sólo respuesta correcta (Christoph y Nystrand, 2001:25), fuera de la jerarquía profesor/alumno (Sheehy, 2002) en las discusiones con todo el grupo;
- manifestaciones del proceso de la generación colectiva de significados (Evans, 2002), o de “la negociación colectiva de significados” (Gutiérrez y Stone, 2000:157) en los foros de discusión;
- manifestaciones de la cohesión de los foros de discusión (Smagorinsky y O’Donnell-Allen, 1996) definida como la integración de los participantes, en las discusiones con todo el grupo y en foros.

Los datos se presentan en orden cronológico.

Se debe mencionar que algunos sujetos del estudio habían tenido experiencias previas en cuanto a las discusiones en el aula. Incluso, en la Encuesta de entrada un 42% de los encuestados señaló que la discusión en equipo es la actividad que más disfruta en clase. En los escritos de algunos sujetos se describen las discusiones que éstos tuvieron en secundaria; se hace constar que esas discusiones fueron los momentos más gustados de las clases:

En 3er grado se me hizo mas divertida la clase de Español porque empezámos a participar más como grupo, discutíamos, opinábamos, nos defendíamos, “literalmente”. Las discusiones eran en equipos, cada quién daba a saber su forma de pensar sobre el tema, compartirlo con los otros equipos, juntabamos todas las ideas hasta llegar a un punto de concordancia. Eran emocionantes.

Armida, Expediente, enero 2004.

La autora del escrito comentó aparte que el tema de una de las discusiones era “la televisión y los jóvenes”; que se usaron los libros de texto más “lo que teníamos de conocimiento”; que en el aula había un archivero con llave y “cada quien agarraba un texto, lo desarrollaba y hacía la discusión”; que después de que el equipo llegaba a un consenso se daban cuenta de que textos sobre un mismo tema ofrecían diferentes formas de pensar: “un texto te hace pensar diferente sobre un tema” (DIARIO, 04.02.2004).

El ejemplo citado permite observar que las discusiones descritas implicaban un aspecto clave de lectura crítica: la intertextualidad con los diversos posicionamientos del lector.

Así mismo, estos fueron los recuerdos de otro sujeto del estudio sobre las discusiones en secundaria:

En la secundaria casi no hacíamos discusiones pero hacíamos debates que es parecido primero hacíamos los equipos como aquí pero tenían un líder que escuchaba las opiniones de los demás y hacía una sola después pasábamos al frente y nos sentábamos en frente haciendo un círculo nada más los líderes de cada equipo y la profesora hacía las preguntas y nosotros dábamos la opinión que sacamos de los integrantes de cada equipo por lo general los debates que hacíamos (que eran pocos) eran interesantes y los temas que tratábamos los analizábamos y llegábamos a una conclusión sobre el tema.

Alejandro, Expediente, enero 2004.

El autor de este escrito explicó aparte que el tema del debate fue “Programas adultos malos para niños” y que el debate se llevó a cabo sin textos: “Sólo opinábamos”. (DIARIO, 04.02.2004)

Este ejemplo hace visible otra estrategia de la discusión en el aula, con asignación de roles (Kletzien y Baloché, 2000), con base en las opiniones de los integrantes, sin textos impresos o visuales.

Las descripciones por Armida y Alejandro dan cuenta de las diversas historias de algunos sujetos del estudio con respecto a los foros de discusión en secundaria. En todo caso, podemos ver que la lectura crítica no formaba parte de ellas, y en general eran escasas.

En el marco del presente estudio las discusiones empezaron a conducirse con todo el grupo en la etapa inicial de la instrucción directa sobre los siguientes dos aspectos: uno, la lectura crítica de los textos, dos, la organización y el funcionamiento de los foros de discusión (Colvin y Kramer, 2000; Galda y Beach, 2001; Guthrie y McCann, 1996; Hamel y Smith, 1998; Kempe, 2001; Langer, 1987; Maloch, 2002; McMahon, 1996). Posteriormente se formaron los foros de discusión heterogéneos de tres a cinco integrantes (Gambrell, 1996; Vogt, 1996), con base en las preferencias de los mismos sujetos del estudio (Maloch, 2002). A través del ciclo escolar este modelo principal de los foros de discusión se combinó con las discusiones con todo el grupo cuando a mi criterio hacía falta retroalimentación o mayor instrucción directa (Maloch, 2002).

En los datos se encontraron las siguientes manifestaciones de ciertos cambios a favor de la creación de una comunidad discursiva:

- eventos de una participatividad elevada,
- eventos de una “discusión real”,

- manifestaciones del proceso de la generación colectiva de significados y la negociación colectiva de significados,
- manifestaciones del proceso de la cohesión de los foros de discusión.

TEMA 2.1. Eventos de una participatividad elevada.

INTRODUCCIÓN

En el presente estudio se considera que la discusión tiene una participación elevada cuando en ella participa un número de estudiantes mayor que el acostumbrado (Christoph y Nystrand, 2001).

De acuerdo con este criterio el Diario de Investigación registró los siguientes eventos.

SUBTEMA 2.1.1. Primer evento: introducción a la lectura crítica.

El 4 de septiembre del 2003, en un día especialmente caluroso y sofocante, se impartió una clase al aire libre, con el tema de introducción a lectura crítica y análisis crítico de discurso. El tema se dio en forma de exposición y ejemplos, y discusión de éstos con todo el grupo. Algunos de los ejemplos discutidos eran los siguientes:

- *Alumnos: Maestro, ¿nos va a dar la clase?*
Maestro: Sí – pero si no vienen, no.

*CBTA, 1er semestre del 2002-2003.
(DIARIO, 25.08.2003)*

- *Mira, Brozo, yo esto lo tengo hablado con el Presidente que es un hombre maravilloso, y en lo que estamos totalmente de acuerdo es en que el proyecto debe continuar... ¡y hasta ahí la dejamos, Brozo! ¡No voy a decir más!*

Marta Sahagún en respuesta a la pregunta respecto a su posible candidatura para la Presidencia de la República en el 2006. Germán Dehesa, "De aquí para allá", periódico "La Frontera", 26 de mayo de 2003.

- *Nunca pretendimos retratar un México que no existiera, ni tampoco quisimos hacer un cine de denuncia. El país es así y punto.*

Alfonso Cuarón, guionista y director de la película "Y tu mamá también", en una entrevista a la revista "WOW Internacional", No.10, mayo/junio 2003, p.45.

Las preguntas que se hicieron para discutir estos ejemplos eran:

- *¿Quién está hablando? ¿Pertenece a algún grupo especial?*

- *¿A qué destinatarios crees que se dirige?*

- *¿Cuál es el mensaje que aparenta transmitir?*

- *¿Cuál es el mensaje que en realidad transmite?*

- *¿Qué características lingüísticas (palabras, frases o afirmaciones) del texto te permiten concluir sobre el verdadero mensaje? (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002; Mazzoni y Gambrell, 1996).*

El Diario de Investigación registró la participación activa (con respuestas y comentarios) de 12 a 15 de los 40 alumnos presentes. Esta participación elevada se registró a pesar de que algunos alumnos se apropiaron de la clase para pasar un agradable tiempo recostados en el pasto bajo la sombra de los árboles (DIARIO, 04.09.2003).

Las respuestas anónimas a la pregunta ¿Qué opinas de la clase en el zacate? reflejan la percepción el surgimiento de la participatividad por los sujetos del estudio:

- *Fue una de las cosas que mejor an pasado en esta escuela porque creo que nos podemos expresarse mejor y mas en esa clase que es de discusión y el grupo se une mas.*
- *Me gusto por que fue afuera y nos dieron mas ganas de participar a todos. y entre todos estábamos entendiendo la clase*
- *opino que estuvo vien porque estuvimos al aire libre muchos participaron*
- *yo opino que fue algo bueno por que estuvimos ablando sobre el tema y al aire libre*
- *Que estuvieron muy bien y que siga y por que todos participaron (DATOS, 05.09.2003).*

Se puede observar que los sujetos citados fijan su atención en la participatividad del grupo en esta discusión; así mismo, perciben los beneficios de la participación: la cohesión del grupo (“el grupo se une más”) y la sociocognición (“entre todos estabamos entendiendo la clase”).

SUBTEMA 2.1.2. Segundo evento: lectura crítica de una carta cadena.

El primero de octubre de 2003 se llevó a cabo la discusión con todo el grupo de la “Carta cadena a la Virgen de Guadalupe” con base en el Modelo de análisis de la producción y la interpretación de los textos (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002). Se postularon las siguientes preguntas:

1.- *¿Por qué escriben sobre este tema?*

2.- *¿Cómo escriben sobre este tema?*

3.- *¿Qué otras maneras hay de escribir sobre este tema?*

4.- *¿Quién le está escribiendo a quién?*

5.- *¿Cuál es el tema?*

6.- *¿Qué fue lo que no se dijo sobre el tema? ¿Por qué?*

A continuación se llevó a cabo el análisis crítico del discurso enfocado en las cuestiones del poder en el discurso, en el posicionamiento del lector, la construcción de “un mundo posible” y otras.

El Diario de Investigación registró una participación masiva de los alumnos en esta discusión, incluyendo a cinco alumnos que no habían participado en ninguna de las discusiones anteriores. En total, de los cuarenta y un alumnos presentes participaron en mayor o menor medida veintinueve (DIARIO, 01.10.2003).

La Encuesta anónima del 16.10.2003 aportó datos que confirman la percepción y la apreciación de la participatividad por los sujetos del estudio. A continuación se citan ejemplos de respuestas a la pregunta *¿Qué me gusta de mis clases de Taller de Lectura y Redacción?:*

- *La discusión de grupo*

- *foro de discusión*

- *las discusiones del tema*

- *las discusiones sobre la lectura crítica*

- *La competencia que existe entre contestar y la curiosidad de las lecturas*

- *Que opinemos sobre el tema que hablamos en la clase.*

- *Pues todo, porque aprendemos de todo un poco y si tenemos errores, entre todos corregirlos.*
- *Que nos expresamos libremente sin temor a equivocarnos.*
- *Que todos pueden participar y que la clase es muy dinámica aunque no todos participan.*
- *La interacción.*
- *Me gusta mucho el poder conocer los puntos de vista de mis compañeros, me gusta mucho el empeño que Usted como maestra le pone a cada una de nuestras clases. Gracias!*
- *Que son muy activas e interesantes porque todos participan.*
- *Pues que puedes decir de todo en el cual dices lo que piensas en el cual reflexionan tu respuesta.*
- *Todos los alumnos del salón tienen oportunidad de participar y comentar*
(DATOS, 16.10.2003).

Estos ejemplos evidencian que entre los sujetos del estudio surge el gusto por las discusiones; las perciben como un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo de la sociocognición y la expresión verbal.

SUBTEMA 2.1.3. Tercer evento: lectura crítica de una autobiografía.

El 24 de octubre de 2003 en una discusión con todo el grupo se practicó el tema de ortografía, acentuación y signos de puntuación. Para este propósito se usó un fragmento de una autobiografía escrita por una exalumna. De manera preliminar a la práctica se aplicaron al texto las preguntas de lectura crítica: ¿Quién escribe a quién? ¿Con qué propósito escribe? (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002).

La discusión suscitada durante la redacción del texto se desembocó en una participación masiva que por momentos fue simultánea de cinco o seis alumnos, por lo que se trabajó sobre el respeto a los turnos (DIARIO, 24.10.2003). Las preguntas que provocaron un interés masivo y una diversidad de opiniones fueron las siguientes.

1.- ¿Quién escribe? En respuesta a esta pregunta los sujetos contestaron que escribe una exalumna, y algunos de los sujetos la identificaron como su ex compañera de secundaria; esto causó interés con respecto de la autora de la autobiografía.

2.- ¿A quién? Las opiniones se diversificaron en el sentido de que la autora elabora una tarea para lograr una buena calificación, y a la vez escribe para expresarse.

Además, en el proceso de la redacción del escrito, los sujetos participaron en forma masiva con las suposiciones y opiniones sobre los sucesos descritos en la autobiografía.

Cabe mencionar que esa clase fue la única ocasión en la que se realizó la integración de la estrategia de lectura crítica a través de la discusión, y los contenidos programáticos. En las demás clases la implementación de la estrategia y la impartición de los contenidos programáticos se llevaron por separado.

La Encuesta anónima que se volvió a aplicar el 14.11.2003 refleja la preferencia de algunos sujetos del estudio por las discusiones en el aula por ejemplo:

¿Qué me gusta de mis clases de Taller de Lectura y Redacción?

- *poder expresar sus opiniones,*
- *participar,*
- *trabajos en equipo,*
- *foros de discusión,*
- *clases interactivas,*
- *la convivencia (DATOS, 14.11.2003.)*

En los ejemplos citados, aparte de constar su preferencia por los foros de discusión, los sujetos mencionan los aspectos que les atraen de la estrategia, tales como el desarrollo de la expresión verbal, participatividad y cohesión de los foros.

SUBTEMA 2.1.4. Cuarto evento: Lectura crítica de una canción *hip-hop*.

El cinco de marzo de 2004 en una discusión con todo el grupo se llevó a cabo el análisis crítico del discurso del texto de la canción "Tequila Sunrise" (Cypress Hill, 2003), según el modelo de Lankshear con Gee, Knobel y Searle (2002). El tema de la discusión fue el análisis textual para revelar el posicionamiento del lector elaborado por el autor. La discusión se basó en las preguntas acerca de los medios léxicos y sintácticos que usaba el texto para construir su "versión de la realidad" y para situar en ella al lector. En esta discusión se registró una participación activa de 18 del total de 34 alumnos presentes; además, otros seis permanecieron visiblemente muy atentos (DIARIO, 05.03.2004).

En sus respuestas de la Encuesta anónima del 03.03.2004 los sujetos del estudio señalaron que lo que más les gustaba de las clases de Taller de Lectura y Redacción era:

- *Discusión en equipo*
- *Foros de discusión*
- *Me gusta hacer equipo y contestar preguntas*
- *Que todos opinamos, y cuando estamos en equipo llegamos a una o a varias conclusiones*
- *Que podemos discutir bien todos los temas. (DATOS, 03.03.2004)*

Nuevamente se puede observar que los aspectos gustados de las discusiones son la participatividad, la cohesión de los foros, el proceso de la sociocognición y el desarrollo de la expresión verbal.

SUBTEMA 2.1.5. Quinto evento: lectura crítica de la entrevista con el director de la escuela.

El siete de mayo de 2004 se llevó a cabo una entrevista con el director del plantel, con el propósito de darle seguimiento a la Carta-Propuesta para mejorar el funcionamiento de la escuela. Cabe agregar que la carta se había escrito en una discusión con todo el grupo dirigida por tres de los sujetos, con la profesora en su calidad de observador participante. Para la entrevista se invitó al director, a pasar al aula en la hora de la clase de Taller de Lectura y Redacción. En la sesión de preguntas y respuestas que surgió participaron no menos de 12 alumnos con diferentes preguntas y sugerencias sobre la infraestructura y el funcionamiento del plantel (DIARIO, 07.05.2004).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los eventos categorizados dentro del tema de una participatividad elevada evidencian el surgimiento de una comunidad interpretativa de la construcción de significados en cuanto a la participación de los sujetos en las discusiones. Las respuestas anónimas de los sujetos a la pregunta ¿Qué me gusta de mis clases de Taller de Lectura y Redacción? apoyan esta conclusión, ya que coinciden en señalar las evidencias de la participatividad.

Los eventos descritos se dieron en diferentes circunstancias en cuanto a la ubicación, el tiempo y el horario; en ellos se postularon diversas preguntas de lectura crítica. Sin embargo, los une un aspecto que probablemente fue clave para promover la participatividad elevada. Este aspecto es el tipo de los textos analizados en las discusiones. Por una parte, estos textos trataban de las situaciones reales, y por la otra parte, probablemente, tenían nexos con las vidas de los sujetos. Además, algunos de los textos fueron propuestos para su análisis por los sujetos mismos.

De esta manera:

- el primer texto era una compilación de citas de los personajes conocidos por los sujetos personalmente o de los medios de comunicación;
- el segundo texto era una carta cadena similar a las que encuentran los sujetos en sus hogares o en la comunidad;
- el tercer texto era un fragmento de la autobiografía de una alumna que fue compañera de algunos sujetos en secundaria y preparatoria;
- el cuarto texto una canción *hip-hop*, éxito del momento, propuesta para su análisis por uno de los sujetos;

- el quinto texto era la entrevista con el director del plantel, solicitada por los sujetos mismos, sobre las mejoras a la escuela.

Los eventos de participatividad elevada promovidos por diversos textos que fueron del interés general de los sujetos se describen en un número de estudios. Así, Ivey y Broaddus (2001) hablan de que los profesores necesitan investigar los intereses de los alumnos; Ivey (2000) señala el riesgo de que los adolescentes pierdan el interés por la lectura escolar si ésta es seleccionada por los profesores; Lewis (2000) subraya la importancia de examinar las diferentes lecturas de la cultura de masas (*pop culture*) para lo que los adolescentes se animarían a compartir en el aula los textos que la escuela habitualmente no legitima; Gilbert (2001) coincide con este pronunciamiento, y además, sostiene que para ser relevante para los alumnos, la lectura debe interesarlos y preocuparlos.

Por su parte, el surgimiento de una comunidad interpretativa de la construcción de significados se manifiesta en las preferencias por las discusiones que expresan algunos de los sujetos del estudio. Además, los sujetos identifican algunas características de las discusiones como un ambiente de aprendizaje: cohesión grupal, sociocognición y el desarrollo de la expresión verbal. Es decir, los sujetos del presente estudio señalan los beneficios sociales, cognitivos y afectivos descritos por Almasi y Gambrell (1996) en su estudio de las discusiones escolares.

TEMA 2.2. Eventos de una “verdadera discusión” (Cintorino, 1993, en Kletzien y Baloché, 2000:297).

INTRODUCCION.

En una discusión “se abordan temas que no encajan en la estructura de la lección” (Cazden, 1991:64). Por la estructura de la lección se entiende el partón de “iniciación por el profesor-respuesta por el alumno-evaluación por el profesor”, o IRE (Cazden, 1991).

Desde otro punto de vista, lo que se da en una discusión es la “plática tangencial” (Wray y Lewis, 1996:86), cuando los participantes hacen preguntas y comentarios más allá de lo que sería un tema acotado por el profesor. Los autores citados consideran que este tipo de plática es el que más contribuye al aprendizaje, ya que une el conocimiento nuevo con el previo.

Por otra parte, existe el concepto de “una verdadera discusión”: un intercambio abierto de las ideas y las opiniones sobre los temas que no tienen una respuesta definida (preprogramada); los alumnos interactúan directamente, y no con el profesor o a través de él (Cintorino, 1993, en Kletzien y Baloché, 2000:297).

Otras aportaciones al concepto de la discusión consisten en precisar que en ella se postulan “preguntas auténticas”, es decir, no preprogramadas por el profesor, las que no implican expectativas de una determinada respuesta correcta (Christoph y Nystrand, 2001:25).

Por su parte, Sheehy (2002) sostiene que una discusión transcurre fuera de la jerarquía profesor/alumnos.

Con el apoyo en las definiciones por los autores mencionados en el presente estudio una verdadera discusión se contempla como un evento con algunas de las siguientes características:

- un intercambio de preguntas y respuestas más allá del tema delimitado por la profesora;
- donde no hay respuestas fáciles y definidas;
- donde los alumnos recurren a la interacción directa sin la intermediación de la profesora y hacen preguntas auténticas;
- donde se trasciende la jerarquía profesora/alumnos.

Los eventos de una verdadera discusión así definida se registraron en el Diario de Investigación y se presentan a continuación.

SUBTEMA 2.2.1. Primer evento: lectura crítica del texto “Graffiti”.

En la clase de Taller de Lectura y Redacción I el 22 de octubre de 2003 se llevó a cabo una discusión con todo el grupo, del dibujo estilo *grafitti* y el texto explicativo, ambos elaborados y presentados ante el grupo por su autor, el alumno Hércules. El propósito de la discusión fue analizar cómo el autor crea “un mundo posible” y cómo posiciona en ese mundo al lector (Lankshear with Gee, Knobel and Searle, 2002). El texto fue el siguiente:

Graffiti mi forma de expresión
La forma de expresar una visión o simplemente fantasía.
No todos lo hacen con mala intención, porque este es un arte no muy bien reconocido.
Mi sign representa aspectos de la vida cotidiana, como se mira, la muerte en las calles y que la gente no se expresa tan libremente como debería ser.
Las flechas representan al camino que tienes y no sigues.
La calavera animada a un joven temeroso.

El spray el dibujo.
Las letras el mensaje.
En conclusión la vida no es como parece.

Hércules, Expediente, 22.10.2003.

La profesora invitó a los alumnos a postularle preguntas al expositor, y así fue como surgió una discusión entre alumnos con, en la que la profesora se mantuvo al margen.

Algunas de las preguntas postuladas a Hércules por sus pares fueron:

- cómo se le ocurrió empezar a dibujar,
- si espera cambiar con sus dibujos el estado de las cosas,
- a qué se refiere cuando dice que no puedes ser como quieres ser,
- si la vida no es como parece, entonces, cómo es (DIARIO, 22.10.2003).

En esta discusión la profesora no se involucró más que para alentar a los sujetos que visiblemente deseaban preguntar pero no se decidían. Después de alentarlos se mantuvo al margen observando cómo los sujetos postulaban preguntas auténticas en un intercambio directo y sin respuestas fáciles.

SUBTEMA 2.2.2 Segundo evento: discusión sobre la validación de los trabajos.

En la clase de Taller de Lectura y Redacción I del 31 de octubre de 2003 se dio una discusión espontánea con todo el grupo. Antes de devolver los trabajos calificados, la profesora anunció ante el grupo que estaban anulados los trabajos de los alumnos quienes los copearon; citó los fragmentos iguales en ambos trabajos. Blanca y Soledad objetaron que no habían copeado. A sugerencia de los demás alumnos la profesora citó dos trabajos idénticos, y algunos integrantes del

grupo concluyeron que esos trabajos aparentemente estaban copeados. Blanca y Soledad seguían insistiendo en lo contrario, y entonces surgió una discusión espontánea entre los alumnos y la profesora, en la que éstos supusieron que si los trabajos no estaban copeados, entonces sucedía que sus autores pensaron de una manera similar y por lo tanto coincidieron en sus escritos. La profesora explicó que lejos de acusarlos argumentaba su opinión con base en el análisis de sus trabajos; sin embargo, si afirmaban no haber copeado, sus trabajos serían validados. Así lo afirmaron las autoras de los trabajos en cuestión. Entonces, la profesora validó sus trabajos. Enseguida intervino Alan y reconoció haber copeado, recibiendo aplausos de los demás integrantes del grupo. La profesora se unió al aplauso (DIARIO, 31.10.2003).

Esta discusión surgió de la interpelación de algunos sujetos retomada por la profesora, de la manera que se desplazó la jerarquía profesor-alumno. Además, en esta discusión se involucraron varios sujetos, más allá del tema definido que fue el ratificar de manera breve los criterios de evaluación. Llama la atención cómo por medio de una verdadera discusión los sujetos se apropian de la clase para lograr la validación de los trabajos: las autoras de los trabajos interpelean a la profesora y entablan una negociación, la que sus pares refuerzan exponiendo argumentos. La jerarquía profesor/alumno se desplaza tanto que un sujeto decide reconocer ante el grupo el haber copeado, y recibe aplausos.

SUBTEMA 2.2.3. Tercer evento: lectura crítica de una canción *hip-hop*.

En la clase de Taller de Lectura y Redacción II del 5 de marzo de 2004 en una discusión con todo el grupo se llevó a cabo el análisis crítico del texto de la

canción "Tequila Sunrise" (Cypress Hill, 2003), según el modelo de Lankshear with Gee, Knobel and Searle (2002). Se había planeado que la discusión sería conducida por Tomás, ya que él propuso analizar el texto, con base en "lluvia de ideas". Sin embargo, la discusión no surgía. Entonces, al profesora recurrió al andamiaje, malinterpretando el texto deliberadamente, para propiciar la discusión (Cairney, 1996; Chinn, Anderson y Waggoner, 2001; Commeyras Sherrill y Wuenker, 1996; Irwin, 1991; Maloch, 2002). Acto seguido, algunos alumnos empezaron a corregirla, y surgió una discusión centrada en el análisis de cómo los medios léxicos son utilizados por los autores para crear una versión de la realidad y posicionar en ella a los lectores. La discusión se tornaba directa por momentos, esto es, los alumnos intercambiaban preguntas, opiniones y comentarios sin la intermediación de la profesora. Por ejemplo, Cordelia preguntó a qué se refería el texto con "mujeres falsas" y Hércules contestó: "Las que te traicionan"; cuando Tomás explicó que un narcotraficante "tiene que preparar a su sucesor", Hércules retomó su comentario y comparó esa noción con "una escalera". Al concluir que el texto describía una organización militarizada de narcotráfico, los participantes en la discusión tocaron el tema del miedo y el respeto, en el que no llegaron a un consenso. Es decir, no acordaron sobre las definiciones el miedo y el respeto. Tampoco se logró consenso para definir si en la canción se trataba del miedo o del respeto (DIARIO, 05.03.2004).

En el apartado sobre la participatividad se mencionó que esta discusión tuvo una participación elevada. Cabe agregar aquí que también fue una verdadera discusión porque se postularon preguntas auténticas sin respuestas fáciles; además se desplazó la jerarquía profesor/alumno.

Esta discusión fue muy fructífera en cuanto al análisis textual según el modelo de lectura crítica, posiblemente porque el texto se analizó por la iniciativa de algunos sujetos y resultó conocido por la gran mayoría de sus pares. En el transcurso de la discusión algunos sujetos construyeron enlaces intertextuales con sus experiencias personales, tales como la afiliación a grupos de poder juveniles (pandillas). De esta manera un texto de la cultura *pop* se convirtió en texto escolar propiciando una verdadera discusión para la formación de lectores críticos.

SUBTEMA 2.2.4. Cuarto evento: surgimiento del tema de la violencia policíaca.

El 17 de abril de 2004 durante el análisis de los trabajos escritos de los alumnos, la profesora citó la idea de que “los narcotraficantes matan a la gente”. Entonces Tomás la interpeló diciendo que “los policías también matan a la gente” por exceso de precaución, es decir, por miedo, al igual que los narcotraficantes. Erick y Soledad expresaron su desacuerdo con este comentario, y Erick dijo que los policías mataban a la gente por su trabajo. Surgió una discusión espontánea con todo el grupo, con el tema de la violencia policíaca, cuando varios alumnos dieron ejemplos vividos. Al ver cuánto tiempo estaba tomando la discusión, la profesora trató de acotar el tema explicando que había que limitarnos el tema del narcotráfico. Sin embargo, Tomás objetó que ese tema incluía al de los policías violentos. Después de un breve silencio se retomó el plan de la clase (DIARIO, 12.04.2004).

Se puede observar que la característica sobresaliente de esta discusión fue el haber desbordado el tema de la clase con interpelaciones y preguntas. Una

afirmación, “Los narcotraficantes matan a la gente”, propició una interpelación intertextual, “Los policías también matan a la gente”. Esta interpelación desencadenó una verdadera discusión sin respuestas fáciles. Llama la atención que las interpelaciones a la profesora rompen con la práctica tradicional de “callarse y llevarse bien”.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

Los datos evidencian que los eventos registrados fueron verdaderas discusiones donde:

- se discutió más allá de los temas acotados por la profesora;
- se desplazó a la jerarquía profesora/alumnos;
- se dio un intercambio directo entre los sujetos;
- no hubo respuestas fáciles ni definidas.

Por otra parte, estos eventos resaltan la importancia del tema para propiciar una verdadera discusión. Se puede observar que los temas polémicos que probablemente formaban parte de las vivencias de los sujetos se convertían en un impulso para las verdaderas discusiones.

La importancia de un tema que propicie la discusión está corroborada en las respuestas de algunos sujetos a la pregunta ¿Qué influye en tu manera de participar en el foro de discusión? (Encuesta de percepción):

- *Influye saber sobre un tema la curiosidad* (Johanna, 08.10.2003),
- *El interes en el tema, los que comenten sobre algun tema* (Rubí, 06.11.2003)
- *depende del tema y si me gusta participo* (Diana, 03.03.04)

En respuesta a la pregunta ¿Qué opinas de las discusiones en las que has participado?

- *que son interesantes pero seria mejor si son temas chilos* (Ana, 11.12.2003)

- *Que han sido muy divertidas y mas la de las drogas* (Elena, 12.05.2004)

TEMA 2.3. Manifestaciones del proceso de la generación colectiva de significados.

INTRODUCCION.

Este apartado da cuenta de las manifestaciones del proceso de la generación colectiva de significados en las discusiones con todo el grupo y en foros (Evans, 2002). La generación colectiva de significados promueve la comprensión lectora y por tanto puede ayudar a la formación de lectores críticos en las discusiones en el aula (Alvermann, 1990; Carrasco, 2000).

Desde la perspectiva sociocultural, lo que ocurre en el aula no es la construcción de significados por el individuo, sino la generación colectiva de significados moldeada por el lenguaje y otros procesos sociales (Evans, 2002). Un proceso social importante en este aspecto es la discusión en la que se lleva a cabo “la negociación colectiva del significados” (Gutiérrez y Stone, 2000:157). Este proceso también se conoce como sociognición (Langer, 1987; Worthy, 2000).

Por otra parte, desde la perspectiva sociocultural se, señala que el significado surge cuando el lector crea un nuevo texto en el proceso de las transacciones con la lectura (Smagorinsky, 2001). Esta concepción converge con el señalamiento de la sociolingüística de que un texto tiene diferentes significados para diferentes lectores y que el significado es cambiante y negociable (Gee, 1999). Por tanto, las

discusiones en el aula cuando sus integrantes aportan y analizan las diferentes interpretaciones de un texto, pueden influir grandemente en la generación colectiva de significados; aún más, porque es en las discusiones donde se puede enlazar el conocimiento de la vida con el académico (Walker, 1996). Las discusiones en el aula como “las experiencias sociales interactivas están en el corazón del aprendizaje de lectura” (Langer, 1987:7).

En el presente apartado se documentan las manifestaciones del proceso de la generación colectiva de significados a través de las percepciones de los sujetos. La fuente de los datos analizados es la Encuesta de percepción. Cabe recordar que la encuesta contiene las siguientes preguntas:

- ¿Qué opinas de la discusión en la que acabas de participar?
- ¿Por qué crees que la maestra organiza la discusión?
- ¿Qué influye en tu manera de participar en el foro de discusión?
- ¿Otros miembros del grupo influyen en tu manera de participar en el foro de discusión? ¿Cómo?

La encuesta se aplicó en seis ocasiones en el transcurso del ciclo escolar (DATOS, 08.10.2003; 06.11.2003; 11.12.2003; 03.03.2004; 29.03.2004 y 12.05.2004). Las respuestas recabadas ofrecen diversas evidencias de cómo perciben los sujetos el proceso de la generación colectiva de significados.

En este apartado se analizan las respuestas de los sujetos a las primeras dos preguntas. Las otras dos aportan datos para el tema del desarrollo de la cohesión de los foros de discusión, en el siguiente apartado.

Además, se analizan las respuestas de los alumnos a la siguiente pregunta del último examen:

- Las discusiones en las clases de Taller de Lectura y Redacción ¿de qué manera te ayudaron a desarrollarte como lector crítico? (DATOS, 24.05.2004)

El propósito de este apartado es ver cómo se fue dando el proceso de la generación colectiva de significados y de qué manera contribuyó a la formación de lectores críticos.

En este aspecto se debe recordar que la lectura crítica analiza y evalúa las condiciones de la producción y de la interpretación de los textos. A continuación se verá que el proceso de la generación colectiva de significados que se dio en las discusiones en el aula fue clave para analizar y evaluar las diversas interpretaciones de los textos. Para un lector crítico no hay interpretaciones correctas o incorrectas, sino que cada una es producto de los condicionamientos socioculturales de los diferentes lectores (Kempe, 2001). Un paso que dieron los sujetos hacia su formación como lectores críticos fue el negociar los significados y aceptar el hecho de que los integrantes del foro podían tener diferentes interpretaciones del texto discutido de las cuales todos podían aprender.

SUBTEMA 2.3.1. La generación colectiva de significados: cómo se da y en qué ayuda.

La percepción de estos aspectos del proceso de la generación colectiva de significados se hace visible en las respuestas de los sujetos a la pregunta:

¿Qué opinas de las discusiones en las que has participado?

Los datos se obtuvieron de las respuestas que inician con una valoración y/o contienen explicaciones o comentarios sobre la generación colectiva de significados.

De esta manera, el proceso se percibe como la profundización en la comprensión lectora:

- *que estan bien, ya que siempre nos metemos más a fondo en el tema (Armida, 08.10.2003)*
- *buenas porque así aprendemos a razonar los temas de los que hablamos (Santiago, 08.10.2003)*
- *era muy importante Para analizar sobre lo que se llevo acabo (Arturo, 29.03.04)*

Otro tipo de respuestas da cuenta de cómo transcurre el proceso en diferentes foros:

- *Interesantes, por que cada quien expone sus dudas y todos buscamos respuesta (Cristina, 08.10.2003)*
- *Que estan bien, participamos todos y asi llegamos a un acuerdo. (Johanna, 08.10.2003)*
- *Que esta muy bien porque no estas oyendo a una sola persona si no a todos (Eldardo, 06.11.2003)*
- *pues que todo ha sido fenomenal porque hemos compartido todos muchas cosas todos juntos y opinado (Guadalupe, 11.12.2003)*
- *Pues son muy interesantes ya que pensamos todos juntos y hacemos una sola (Blanca, 11.12.2003)*
- *Me parecen, muy buenas es una forma de reunir ideas (Carlos, 12.05.2004)*

Estas descripciones permiten inferir que el proceso de la generación colectiva de significados transcurre cuando los integrantes del foro exponen sus interpretaciones del texto y mediante la negociación buscan el consenso.

De ahí que los sujetos notan el valor de los foros de discusión para el aprendizaje de la comprensión lectora:

- *Que nos sacan de dudas (Maya, 08.10.2003)*
- *Esta bien para saber mas de los textos (Alejandro, 08.10.2003)*

- *yo opino que esta muy bien por que nos ayuda a poder analizar un texto* (Feliciano, 06.11.2003)

- *muy bien teacher me parece que las clases con muy discutidas y eso nos ayuda a comprender y a analizar los textos* (José, 06.11.2003)

Algunos sujetos valoran el hecho de dar su propio punto de vista:

- *Que son buenas ya que aparte de que aprendo, me puedo expresar facil y libremente* (Armida, 06.11.2003)

- *Uno aprende más y aprende a opinar y participar en grupo* (Odette, 11.12.2003)

- *fue muy interesante dar mi punto de vista sobre todo el tema, y mas porque es algo que yo vivi* (Rubí, 29.03.2004)

- *Que está bien a si sabe lo que uno piensa* (Odette, 29.03.2004)

Por otra parte, en las siguientes respuestas llama la atención el desarrollo de una actitud de apertura hacia las opiniones de los pares:

- *Que una opinión de un tema es muy importante y seme a echo muy bien* (Margarita, 06.11.2003)

- *hasta el momento todos hemos participado y creo que son muy constructivas* (Bruno, 11.12.2003)

- *Pues que estubo bien porque cada quien dio su manera de pensar* (Elena, 29.03.2003)

- *es una discusión en la que vi un punto de vista diferente al mio y estuvo bien* (Tomás, 29.03.2004)

Aunque esto no sucede en todos los casos:

- *Que son buenas pero que deben tomar en cuenta más las opiniones d' los demas* (Abel, 11.12.2003)

Algunos comentarios dan cuenta de un ambiente adverso en el proceso de la generación colectiva de significados:

- *Que se hace mucho relajo pero sin embargo logramos respuestas correctas* (Gerardo, 08.10.2003)

En cuanto a la proporción de las respuestas que contienen datos sobre el proceso de la generación colectiva de significados, la encuesta en la que más se obtuvieron fue la del 29 de marzo de 2004. La discusión referida se dedicó a la lectura crítica del artículo del periódico “El Mexicano” dedicado a la descripción de la ceremonia de inauguración de los juegos INTERCBTAs (Anexo E). Hay que recordar que esos juegos son considerados el evento del año por los alumnos, y causan un gran interés. Un tema interesante pudo haber sido el factor que propició tantos comentarios sobre la sociocognición suscitada en los foros:

- *Creo que es interesante por que lo hacemos con el interes de analizar lo que paso en la inauguración, y de que cada quien de su opinión* (Enrique)
- *esta bien porque asi recapacitas lo que isiste en los interCBTAS* (Norberto)

En esa ocasión los sujetos en su mayoría señalaron la faceta informativa de la sociocognición:

- *esta bien, por ejemplo yonofui y meenteré de todo* (Margarita)
- *me parece interesante por que los que no fueron al evento se informaron sobre lo que paso* (Santiago)
- *Que estuvo muy bien por que, yo no fui ala inauguración y me entere de que me había perdido* (Erick)

Algunas respuestas manifiestan la facilidad del consenso en esos foros:

- *que casi todos estuvimos de acuerdo en la mayoria de lo que paso en la inauguracion* (Abel)

La siguiente respuesta es de especial importancia, ya que permite inferir la lectura crítica de la información compartida:

- *Que es muy importante ya que te das cuenta que los medios de comunicación, eneste caso el periodico nodice realmente lo que paso en los eventos* (Soledad)

En conclusión, las respuestas de los sujetos a la pregunta “¿Qué opinas de las discusiones en las que has participado?” dan cuenta de las siguientes características del proceso de la generación colectiva de significados, desde la percepción de los sujetos:

- el proceso puede implicar un análisis a profundidad de los textos;
- se dan diversas interpretaciones y búsqueda de consenso en un ambiente a veces problemático,
- el proceso propicia la comprensión lectora;
- puede surgir la noción del valor de las opiniones propias y las de los demás;
- el proceso se puede intensificar por un tema interesante;
- el análisis factual se puede combinar con la lectura crítica.

SUBTEMA 2.3.2. La generación colectiva de significados como el propósito de los foros de discusión.

Las respuestas de los sujetos a la pregunta “¿Por qué crees que la maestra organiza la discusión?” evidencian sus percepciones de los propósitos de los foros. En este rubro los sujetos proporcionaron una variedad de las respuestas relacionadas con el proceso de la generación colectiva de significados.

De esta manera, para algunos de los sujetos el propósito de organizar las discusiones es la sociocognición referida al dominio de los contenidos de la materia en general:

- *Para que aprendamos a trabajar en equipo y se nos entienda mejor la materia* (Azael, 08.10.2003)
- *Para que todos participen y entre todos lo entendamos* (Diana, 08.10.2003)

- *para tener mas polemica sobre el tema y entendamos mejor* (José, 08.10.2003)
- *para desarrollar nuestro aprendizaje en equipo* (Ricardo, 06.11.2003)
- *para que nosotros aprendamos más y entendamos los temas* (Mariana, 11.12.2003)
- *porque es parte de la clase y para que nosotros podamos entender mas* (Ofelia, 11.12.1003)
- *para que haya un mejor entendimiento sobre el tema* (Abel, 03.03.2003).

Algunos sujetos hacen pronunciamientos que permiten inferir la diferencia que perciben entre una clase tradicional monológica y las discusiones; estas respuestas evidencian el valor de las discusiones para el proceso de la generación colectiva de significados:

- *Para hacer la clase mas creativa y poder entender temas de otra manera* (Santiago, 08.10.2003)
- *Pienza que aprendemos mas así que dando la clase explicando ella* (Erick, 08.10.2003)
- *para que no sea nadamas leerlo y ya se acabo* (Ana, 08.10.2003)
- *Para que aprendamos más teniendo las opiniones de los demás* (Erick, 12.05.2004)

Algunos otros sujetos precisan que el proceso de la generación colectiva de significados tiene que ver con el desarrollo de la comprensión lectora:

- *Para Poder Aprender a Comprender La Lectura* (Arturo, 06.11.2003)
- *Para que nos relacionemos con el texto y lo podamos analizar bien* (José, 06.11.2003)
- *para saber más de una información del texto que vayamos a discutir* (Socorro, 06.11.2003)
- *Para que haya, una mejor organización y podamos entender lo que leemos* (Abel, 12.05.2004)

Dentro de este aspecto para algunos sujetos se trata específicamente del desarrollo de la lectura crítica:

- *Para poder mejorar la lectura crítica* (Alan, 11.12.2003)
- *Para tener mejor comprensión de la lectura crítica* (Ricardo, 11.12.2003)
- *Para que aprendamos a discutir en equipo y apliquemos las preguntas de lectura crítica* (Azael, 12.05.2003)

Al señalar este propósito algunos sujetos agregan comentarios en el sentido de que los foros de discusión propician el desarrollo de la lectura crítica:

- *yo creo por que quiere que podamos criticar o discutir algo que no nos agrada* (Feliciano, 08.10.2003)
- *para aprender mas sobre la lectura crítica de los demás y no solamente de uno mismo* (Tomás, 08.10.2003)
- *Para Poder Comprender La lectura Crítica no dejarse manipular Porloque dice* (Arturo, 03.03.2004)

Otro beneficio del proceso de la generación colectiva de significados que se puede dar en los foros de discusión, en la percepción de los sujetos, es desarrollar el razonamiento o llegar a la reflexión; es un propósito que pudiera estar relacionado con la postura distanciada del texto que caracteriza la lectura crítica y que se hace visible en la última respuesta de las siguientes:

- *es para que aprendamos a razonar* (Ricardo, 08.10.2003)
- *Para que nos pongamos a leer y poder discutir las cosas con razón y analizar los temas* (Soledad, 08.10.2003)
- *Para comprender y razonar* (Carlos, 11.12.2003)
- *para que te pongas a pensar* (Adán, 29.03.2004)
- *Quiere que reflexionemos sobre lo que no se dijo en los inter CBTA's* (Julio, 29.03.2004)
- *Para agilizar nuestra capacidad de pensar* (Margarita, 12.05.2004)

Otro propósito que se percibe de las discusiones es exponer las diversas interpretaciones de los textos:

- *para saber los puntos de vista diferentes de cada uno* (Diana, 06.11.03)
- *Para que podamos dar nuestro puntos de vista* (Carolina, 11.12.2003)
- *para buscar la opinión de todos* (Maya, 11.12.2003)
- *para saber que opinan los demas no todos pensamos igual* (Margarita, 03.03.2004)
- *para que nosotros conozcamos diferentes tipos y no solo el de nosotros* (Tomás, 29.03.2004)

Para algunos de los sujetos la diversidad interpretativa sirve para la negociación colectiva de significados:

- *para aprender el punto de vista de los demas* (Tomás, 06.11.2003)
- *para encontrar una mejor respuesta* (Gerardo, 11.12.2003)
- *para que todos los alumnos opinen sobre el tema y así dar ideas* (Guadalupe, 11.12.2003)

Otras respuestas enfatizan que la negociación colectiva de significados se lleva a cabo para la búsqueda de consenso:

- *para comprender las opiniones diferentes y concluir las* (Carlos, 08.10.2003)
- *para que todos lleguemos a una conclusion y entendamos el tema* (Bruno, 08.10.2003)
- *Para recopilar opiniones y llegar a un acuerdo* (Carlos, 06.11.2003)
- *para discutir todos y asi llegar a un acuerdo* (Johanna, 06.11.2003)
- *para que discutamos las distintas opiniones de cada uno y podamos coincidir con una* (Blanca, 06.11.2003)
- *para que escuchemos las decisiones de los demas y que todos lleguemos a un acuerdo* (Elena, 29.03.2004)

De esta manera se puede observar que en la percepción de los sujetos el propósito de organizar las discusiones en el aula es la generación colectiva de significados. Además, los sujetos opinan que este proceso lleva a:

- un mejor entendimiento de la materia,
- el desarrollo de la comprensión lectora,
- el desarrollo de la lectura crítica,
- el desarrollo del razonamiento y la reflexión.

Por otra parte, los sujetos muestran el entendimiento de que el discutir un tema propicia la generación colectiva de significados, a diferencia de las clases tradicionales monológicas.

SUBTEMA 2.3.3. El proceso de la generación colectiva de significados y el desarrollo de lectores críticos.

En este apartado se analizan las respuestas de los sujetos a la pregunta:

- Las discusiones en las clases de Taller de Lectura y Redacción ¿Cómo te ayudaron a desarrollarte como lector crítico? (DATOS, 24.05.2004).

Esta pregunta fue postulada en el último examen de Taller de Lectura y Redacción II (DATOS, 24.05.2004); por tanto las respuestas evidencian los avances percibidos por los sujetos a través del año escolar. La pregunta se hizo con referencia a ambos tipos de las discusiones que se implementaron: con todo el grupo y en foros.

La estrategia impartida implica el cuestionamiento de los intereses detrás de la producción de los textos así como el análisis de los posicionamientos de los lectores (Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002; Latchaw, 1992). La base de

la estrategia es la intertextualidad para examinar las diversas perspectivas sociales sobre un mismo tema en diferentes fuentes de información, incluidas las perspectivas de los integrantes de los foros (Galda y Beach, 2001; Gilbert, 2001; Greene y Ackerman, 1995; Hartman y Allison, 1996; Kempe, 2001; Webb y Singh, 2001). El modelo básico de la lectura crítica que se usó en la estrategia impartida consistió en las siguientes preguntas (Luke, O`Brian y Comber, 2001):

- *¿Quién escribe a quién?*
- *¿De qué te trata de convencer el texto?*
- *¿Qué es lo que no se dijo sobre el tema?*
- *¿Por qué nos se dijo?*

Los sujetos señalan los diversos aspectos de la estrategia de la lectura crítica que las discusiones les ayudaron a desarrollar.

De estos señalamientos surge el siguiente panorama (DATOS, 24.05.2004).

Algunos sujetos manifiestan que la aportación de las discusiones en el aula para su desarrollo como lectores críticos es la apertura hacia las opiniones de los pares:

- *Pues a mi enlo personal me ayudaron bastante, por que yo en mi equipo si participo y con todo el grupo no tanto pero si comprendo lo que nos trata de transmitir una lectura. Mi equipo no es muy participativo pero entre nosotros tenemos nuestras ideas. Me ayudo en que no solo es comprenderla de una manera sino llegar a varias opiniones. (Diana)*
- *tal vez me ayudo para desarrollar mi creatividad y ese hormigueo que insita a conocer la opinión de los demas para poder comprender mejor los temas y no cerarse en un mundo donde solo eres tu tú y nadie mas que tu esto no va sino solamente lo que los demas opinan porque cada mente es un mundo nuevo de el que se puede aprender mucho mas que solo agarrar cura y tirar bara (Tomás)*
- *es saber analizar todo lo que estamos compartiendo en todo este tiempo que podamos desidir y discutir todo esto*

ubo unos pequeños desacuerdos respecto a todo lo que eran los comentarios y diferentes ideas y eso me sirvió porque te da ha entender que no todos podemos pensar igual. (Margarita)

Además, los sujetos citados destacan diversos aspectos del proceso de las discusiones para la formación de lectores críticos. Así, Diana parece tener preferencia por las discusiones en su foro vs. discusiones con todo el grupo; de su respuesta se puede inferir cierto hermetismo de su foro con respecto a todo el grupo. Por su parte, Tomás se ve estimulado por el intercambio de opiniones que se da en las discusiones. La respuesta de Tomás permite concluir que las discusiones para la formación de lectores críticos pueden revertir la indiferencia hacia la clase, propia de la pedagogía tradicional (Gee y Crawford, 1998).

El desarrollo de la apertura hacia las opiniones de los demás participantes en la discusión es importante para la formación de los lectores críticos, ya que permite analizar las diversas interpretaciones de un texto. Además, este tipo de respuesta se relaciona con uno de los principales aspectos de la estrategia impartida, la intertextualidad que en palabras de Greene y Ackerman (1995:406) trata de

“las conexiones entre los textos, relaciones entre los textos presentes y anteriores para incluir la experiencia de alguien, y los procesos mediante los que los lectores y los escritores co-construyen significados en un ambiente social. Esta última conexión sugiere que todas las relaciones sociales e intelectuales se pueden construir como texto, pero no uno estable y aislado.”

Las respuestas citadas de los sujetos evidencian esta aplicación de intertextualidad, cuando los integrantes de las discusiones co-construyen significados mediante negociaciones.

El siguiente tipo de respuestas tiene que ver con el análisis de los textos para detectar los posibles mensajes manipulativos:

- *De no tomar a juego cualquier texto cuando puede ser que en el se digan cosas que no son fáciles de detectar a simple vista del lector (me refiero a captar el mensaje) (Armida)*
- *Me ayuda de dif. maneras, como, por ejemplo, me ayudó a aplicar lectura crítica a cualquier texto manipulativo que veo. Al estar aplicando la lectura crítica por equipo me ayudo a comentar ideas que parecen insignificantes, como cuando pusieron el reporte de lectura crítica de Axe, pero no siempre era así. (Azael)*
- *Si porque pongo mas atención a escrito o algo que me quieren vender. También puedo darle lectura crítica a un anuncio o mensaje comercial y así tienes más claridad en lo que estan vendiendo. (Arturo)*
- *quieren que lo compremos por medio de sus falsedades de comerciales y hay nos dimos cuenta de todo eso (Clarissa)*

Estas respuestas proporcionan las evidencias de que en la percepción de los sujetos las discusiones les ayudaron “a tomar conciencia de cómo se construyen los textos u cómo esta construcción posiciona al lector” (Green, 2001:10).

Por otra parte, las respuestas citadas a continuación manifiestan que la ayuda de los foros fue en función del escrutinio de los textos:

- *En que haora analizo los temas y me fijo de que se trata. (Rubí)*
- *Me ayudaron en aprender mas de cada tema y como lector critico, no nada mas leer observar y aprender de que habla un tema. (Ofelia)*
- *Cuando nos juntamos por equipos, en foros de discusión y la maestra Julia nos da un texto, nosotros lo analizamos y sacamos conclusiones. Y de las conclusiones podemos sacar respuestas sobre el tema. todo esto me ayudo mucho ya se relacionar los textos y analizarlos (Enrique)*

Cabe recordar que el análisis, o el escrutinio de los textos, junto con la evaluación, son las dos facetas de la lectura crítica (Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002) que formaron parte de la estrategia impartida.

En otros casos los sujetos consideraron que las discusiones les ayudaron para aprender el concepto y la aplicación de la lectura crítica:

- *a aprender a desarrollar la lectura y a participar en equipo y saber bien que es una lectura crítica (Odette)*
- *me ayudo mas la critica e equipo conformado por (Armida) porque es interesante saber que las mujeres somos tomadas como iconos sexuales y nos hacen ver muy torpes, que nada que ver (Cordelia)*

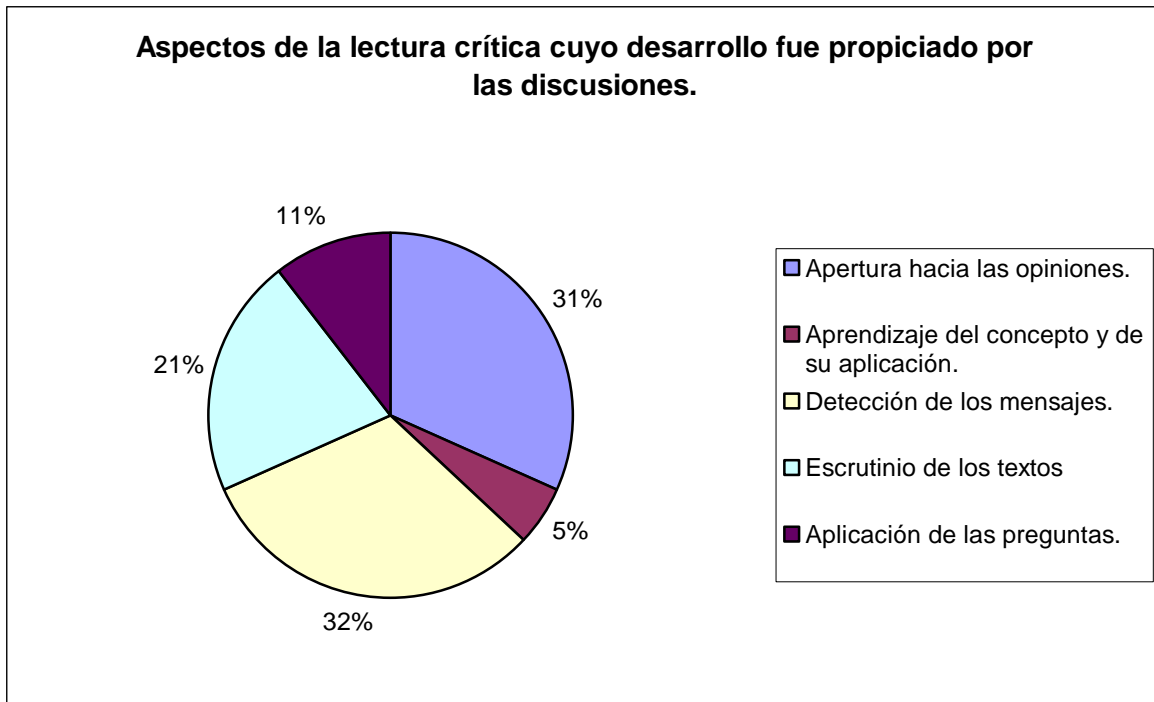
Finalmente, para otros sujetos la aplicación de las preguntas de la lectura crítica fue la aportación de los foros:

- *yo creo que me ayudaron a muchas cosas como por ejemplo nos quieren falsiar con las diferentes cosas como cuando le hacen propaganda a algo de decir, y por que no lo dice, oporque no los dice. (Feliciano)*
- *aprendi de muchas cosas que no sabia me gusto exponer sobre el tema que eligia y a sacarle lectura critica y saber porque a algunas cosas no hablan del tema porque no les combienen (Odette)*
- *Realmente las preguntas q`usted nos enseñó durante todo este ciclo escolar como:¿de q`te trata de convencer, ¿Que no dice, ¿porq` no lo dice,son preguntas q`te ayudan a entrar mas afondo del tema. (Soledad)*

Se observa que las preguntas que más retienen los sujetos son: ¿Qué es lo que no se dijo sobre el tema? ¿Por qué no se dijo? Estas preguntas de la lectura crítica llevan al análisis de las omisiones del texto. Este análisis a su vez propicia la revelación de los intereses detrás de su producción (Mazzoni Y Gambrell, 1996; Webb y Singh, 2001). Por tanto esta pregunta lleva a la evaluación del texto en el marco de la lectura crítica.

La siguiente gráfica presenta los porcentajes de respuestas y permite ver cuáles predominaron en un total de 36.

Gráfica 32. Aspectos de la lectura crítica que ayudaron a desarrollar las discusiones.



Los dos aspectos principales: la apertura hacia las opiniones de los demás integrantes de los foros y la detección de los mensajes manipulativos, podrían estar relacionados entre sí, ya que la apertura hacia las opiniones propicia la sociocognición, misma que lleva a la detección de los mensajes.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

Los datos categorizados dentro del tema de la generación colectiva de significados permiten concluir lo siguiente.

En la perspectiva de algunos sujetos del estudio, las discusiones en las clases de Taller de Lectura y Redacción se organizan con el propósito de lograr la generación colectiva de significados. Los sujetos conceptúan la generación colectiva de significados como un proceso de recopilación de las opiniones de los

participantes en la discusión con el consenso como resultado, aunque algunos sujetos manifiestan la coexistencia de opiniones divergentes. Los sujetos manifiestan que las discusiones propician la generación colectiva de significados. Sin embargo, algunos de ellos señalan la falta de la organización de su foro o la insuficiente apertura a las opiniones de los integrantes, como obstáculos. Estos pronunciamientos van en el sentido de la observación de Vogt (1996:206) de que “no todas las discusiones serán productivas, ni todos los estudiantes las aceptarán de inmediato como el tipo del proceso que prefieran”. Por su parte, Wells (2000) sostiene que las adversidades del proceso de sociocognición no dejan de aportar al aprendizaje.

Varios estudios señalan los beneficios de las discusiones en el aula para la generación colectiva de significados (Almasi y Gambrell, 1996; Almasi, 1996; Walker, 1996), así como para el desarrollo de la lectura crítica (Giroux, 1990; Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 2001). Con respecto a estos beneficios, algunos sujetos especifican que la generación colectiva de significados promueve la comprensión lectora en general y la lectura crítica en particular. En el aspecto de la lectura crítica destacan el escrutinio de los textos y la detección de los mensajes manipulativos que pueden contener. Así mismo destaca la apertura hacia las opiniones de los demás participantes. Esta última es importante para la formación de lectores críticos, ya que ayuda a examinar las diversas interpretaciones de un texto y promueve la intertextualidad como enlace entre los textos y las experiencias vividas.

TEMA 2.4. El proceso de la cohesión de los foros de discusión.

INTRODUCCION.

En este apartado se analizan las respuestas de los sujetos a las siguientes preguntas de la Encuesta sobre las percepciones que tienen los alumnos de los foros de discusión (adaptación de Evans, 2002; Anexo B):

- ¿Qué influye en tu manera de participar en el foro de discusión? ¿Otros miembros influyen? ¿Cómo? (DATOS, 08.10.2003, 06.11.2003, 11.12.2003, 03.03.2004, 29.03.2004, 12.05.2004).

El propósito de este análisis es documentar cómo, en la percepción de los sujetos del estudio, se fue desarrollando la dinámica de sus foros de discusión.

La importancia de analizar el proceso de la cohesión de los foros de discusión radica en la siguiente afirmación de Sheehy (2002): la construcción de significados se da en un grupo de discusión cohesionado cuyos miembros se perciben integrados a la dinámica grupal. Los datos analizados en el presente apartado concuerdan con esta afirmación: en la percepción de los sujetos, cuando se da el proceso de la cohesión de su foro, se propicia el proceso de la generación colectiva de significados. La relación entre la cohesión de los foros y la generación colectiva de significados se muestra en el presente apartado.

Otra fuente de los datos que aporta al análisis del proceso de la cohesión de los foros de discusión es la videograbación (sin audio) de las discusiones.

El análisis de estos datos es diacrónico (Gutiérrez y Stone, 2000), ya que se trata de detectar cómo transcurrió el proceso de la cohesión, desde la percepción de los sujetos.

SUBTEMA 2.4.1. La cohesión de los foros de discusión entre otros procesos grupales.

Los datos analizados muestran que dentro de los foros de discusión, en la percepción de los sujetos, se dieron diversos procesos grupales.

De esta manera, algunos sujetos se perciben fuera del foro sin mostrar evidencias de la cohesión. Este proceso se ejemplifica en la siguiente tabla.

Tabla 3. Percepción de sí mismo fuera del foro de discusión.

<i>Pseudónimo</i>	<i>Fechas</i>	<i>¿Qué influye en tu manera de participar en el foro de discusión?</i>	<i>¿Otros miembros influyen? ¿Cómo?</i>
Ricardo	08.10.2003	me gusta participar	Nadie influye en mis decisiones
	06.11.2003	<i>(No contestó.)</i>	No: yo doy mis propias respuestas, sin pensar en que digan los demás
	11.12.2003	<i>(No contestó)</i>	Ninguna yo doy mis propias opiniones
	03.03.2004	NADIE (03.03.04)	
	29.03.2004	Nada ya participo solo	NO no medejo influenciar
	12.05.2004	<i>(No se presentó.)</i>	
José	08.10.2003	<i>(No contestó)</i>	si en todo
	06.11.2003	<i>(No contestó)</i>	Si profe pues en vez me molestan y yo digo las cosas bien
	11.12.2003	<i>(No contestó)</i>	No, son un cero a la izquierda
	03.03.2004	<i>(No contestó)</i>	No, ninguno

	29.03.2004 12.05.2004	(No contestó) Nada todo esta bien	nada que no panda el cunico teacher no ni los pelo
Cordelia	08.10.2003	mis puntos de vista	nadien influye en mis pensamientos y tomo mis propias desisiones. no influyen al menos que sea eronio su punto de vista
	06.11.2003	(No contestó.)	bueno no influyen mis compañeros en mis puntos de vista porque son mios, pero y emprelostomo en cuenta
	11.12.2003	nada solo es mi forma de ver las cosas	(No contestó.)
	03.03.2004	solo influye mis esperencias propias, para expresarme asi	(No contestó.)
	29.03.2004	(No contestó.)	no yo tengo mis propias desisiones y modo de pensar
	12.05.2004	Solo influye mi manera de ver las cosas de manera diferente a la de los demas.	(No contestó.)

Los ejemplos citados evidencian el apego persistente de los sujetos citados, a la propia opinión y la percepción de sí mismo fuera del foro. Estas respuestas no presentan evidencias de la generación colectiva de significados. Así, para ricardo

y Cordelia participar en los foros es exponer sus propias opiniones sin “dejarse influenciar”, mientras José manifiesta sentirse rechazado.

Otro tipo de respuestas evidencia un proceso adverso, con algunas ocasiones de las que se puede inferir la cohesión, tal como se muestra en la tabla. Se puede observar que en los eventos que evidencian cohesión se da la generación colectiva de significados. Los pronunciamientos que la manifiestan se resaltan con negritas.

Tabla 4. Percepción adversa de sí mismo con respecto al foro de discusión.

<i>Pseudónimo</i>	<i>Fechas</i>	<i>¿Qué influye en tu manera de participar en el foro de discusión?</i>	<i>¿Otros miembros influyen? ¿Cómo?</i>
Bruno	08.10.2003	La forma en que piensan mis compañeros dando opiniones y a veces me convencen	(No contestó)
	06.11.2003	(No contestó)	si por que hablan mucho y no dejan que otros opinen
	11.12.2003	si porque a veces tratan de convencerme de lo que ellos opinan	(No contestó)
	03.03.2004	los compañeros del equipo corrigiendo mis errores	(No contestó)
	29.03.2004	Que algunos compañeros se burlan cuando doy mi opinion	no
	12.05.2004	(No contestó)	Si, diciendome que lo que digo no esta bien.
Julio	08.10.2003	nose yo siento que	(No contestó)

	06.11.2003	participo bien y hago lo que pienso aunque me cuesta mucho trabajo decir bien las palabras	
		muy bien	si como apoyandonos unos a los otros
	11.12.2003	(No contestó)	yo pienso que bien si apoyandonos unos a otros
	03.03.2004		
	29.03.2004	por que me gusta	no no se
		creo que participe bien de varios comentarios que no salieron sobre el joven que salio bailando	si. No toman la participación que uno les facilita
	12.05.2004	en que doy mi sermón donde se debe, si no toman cuenta a uno	
Carolina	08.10.2003	aprendo más a participar	Sí me ayudan a participar
	06.11.2003	puedo buscar información para la discusión	No.
	11.12.2003	(No contestó.)	NO
	03.03.2004	(No contestó.)	en nada Nadie- porque yo tengo mi propia forma de pensar
	29.03.2004	que me ayuda a participar	No.
	12.05.2004	Que participe más	No.

Estos datos permiten inferir tanto los intentos de los sujetos por integrarse al foro (Julio) como los intentos de sus pares por ayudarles en el proceso de la cohesión (Bruno y Carolina). Estos intentos tienen resultados adversos: a veces

los sujetos manifiestan sentirse integrados al foro y apoyados por otros integrantes, y a veces incomprendidos y rechazados.

Es siguiente tipo de respuestas evidencia un retroceso en la cohesión del foro, cuando un buen inicio no tiene continuación y se pierde. Los pronunciamientos iniciales que evidencian la generación colectiva de significados, se resaltan con negritas.

Tabla 5. Percepción de retroceso con respecto a la cohesión del foro de discusión.

<i>Pseudónimo</i>	<i>Fechas</i>	<i>¿Qué influye en tu manera de participar en el foro de discusión?</i>	<i>¿Otros miembros influyen? ¿Cómo?</i>
Soledad	08.10.2003	Pues me quita la vergüenza y aprendo mas	Sí, cuando dan sus puntos de vista.
	06.11.2003	1.- El expresar mis puntos de vista y que usted me corrija Si esque están mal.	en ocasiones en tratar de contestar alguna duda a ellos o solo en los diferentes puntos de vista.
	11.12.2003	El poder quitarme cada duda de la mente	Ya no.
	03.03.2004	El darmis puntos de vista El dar a conocer mis puntos de vista y ver si están bien o mal.	Si Porq' ellos dicen cosas y yo tengo que redactarlas ó desmentir loq' ellos dicen.
	29.03.2004	<i>(No contestó.)</i>	Si, puesto q' si ellos responden algo y yo estoy en desacuerdo, pues participo dando mi opinion.
	12.05.2004	El poder expresar mis ideas, claro que otros compañeros influyen	<i>(No contestó.)</i>

		en mi participación ya que no estoy de acuerdo con su opinión expongo mi punto de vista (12.05.04).	
Norberto	08.10.2003		porque en grupo es como mas facil porque todos participan
	06.11.2003	<i>(No contestó.)</i>	no
	11.12.2003	<i>(No contestó.)</i>	no
	03.03.2004	<i>(No contestó.)</i>	si porque hay unas personas que todo lo quieren hacer solas y otras que te preguntan o algo asi (03.03.04).
	29.03.2004	nada	si porque hay unos que todos lo hacen solo y otros no.
	12.05.2004	<i>(No se presentó.)</i>	

Se puede inferir que el foro de Soledad tuvo elementos de la cohesión en la primera discusión (08.10.2003) y ella se involucró en el proceso de la generación colectiva de significados. Sin embargo, a partir de la segunda discusión (06.11.2003) se observa un retroceso y un apego a la propia opinión en contraposición de las opiniones de los demás integrantes del foro; si participa, Soledad lo hace para contraponer sus puntos de vista a los de los integrantes de

su foro. En caso de Norberto se pueden inferir negociaciones por el poder dentro de su foro.

Por su parte, los sujetos citados en la siguiente tabla perciben sus foros como cohesionados, con el “yo” integrado al grupo. Es notorio que los pronunciamientos sobre la cohesión de los foros son acompañados por otros sobre el proceso de la generación colectiva de significados. Llama la atención que esta última clase de pronunciamientos no se da en los dos anteriores tipos de respuesta. En la siguiente tabla los pronunciamientos de los que se infiere la generación colectiva de significados se resaltan con negritas. Este tipo de respuestas es de especial importancia, ya que evidencia el surgimiento de “una comunidad interpretativa” de la construcción de significados (Almasi y Gambrell, 1994:6). En esa comunidad es donde se lleva a cabo la negociación colectiva de significados y se llega al consenso del foro, pero a la vez los integrantes tienen sus puntos de vista (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 2001).

Tabla 6. Percepción de sí mismo integrado al foro de discusión.

<i>Pseudónimo</i>	<i>Fechas</i>	<i>¿Qué influye en tu manera de participar en el foro de discusión?</i>	<i>¿Otros miembros influyen? ¿Cómo?</i>
Diana	08.10.2003 06.11.2003 11.12.2003	que juntos lleguemos a una misma o varias conclusiones Que todos participemos y de ahí todos comentemos, depende lo que hablen los demás. cuando todos	si, comentandolo Si, porque sacamos otras formas de participar y comentar del mismo tema Si, hablando de el tema y participando

	03.03.2004	opinan	Si, que tambien
	29.03.2004	depende de el tema y si me gusta participo.	
	12.05.2004	que los demas tambien participen	opinen
		que todos participen.	Si, dando tambien sus puntos de vista y yo tambien poder darlos a conocer
			Si, dando puntos de vista diferentes, para que aporte la mía
Abél	08.10.2003	lo que ley sobre el texto,	y todos participan dando su punto de vista
	06.11.2003	En mí influye mi manera de pensar,	y si mis compañeros, tambien por que dan su punto de vista, y sí no me parece que es la mejor manera de explicarlo lo tomo como de buena manera y no alegarlo.
	11.12.2003	de acuerdo a lo q' sepa y piense q' esta vien	y si otras personas influyen en ello, dando su opinion.
	03.03.2004	Lo que influye es lo que yo conosco	y si otros participan dando su opinion.
	29.03.2004	lo que yo vi ó eh escuchado decir, y se, del tema que discutimos	Si, dando su opinion y discutiendo el punto de vista de cada uno y sacando un resultado de la mejor manera posible.
	12.05.2004	Influye lo que yo conosco sobre lo que yo conosco	y tambien los otros miembros dando su opinión.

		sobre el tema,	
Alejandro	08.10.2003	influye en opinar mi idea	si diciendome si
	06.11.2003	no influye porque cada quien opina y se le respeta.	
	11.12.2003	abre mi mente y me expreso	esto y bien o mal.
	03.03.2004	influye en que cuenta tu opinión	Si. Ayudandome a pensar sobre lo que estamos leyendo.
	29.03.2004	influye en que ellos tambien tienen el derecho de opinar y se les respeta.	cada quien tiene su tiempo para dar su opinion.
	12.05.2004	influye en que cada quien dice su opinión y se respeta.	influyen diciendo otros puntos si, como ellos dan sus opiniones las, juntamos y llegamos a un acuerdo. <i>(No conetstó.)</i>

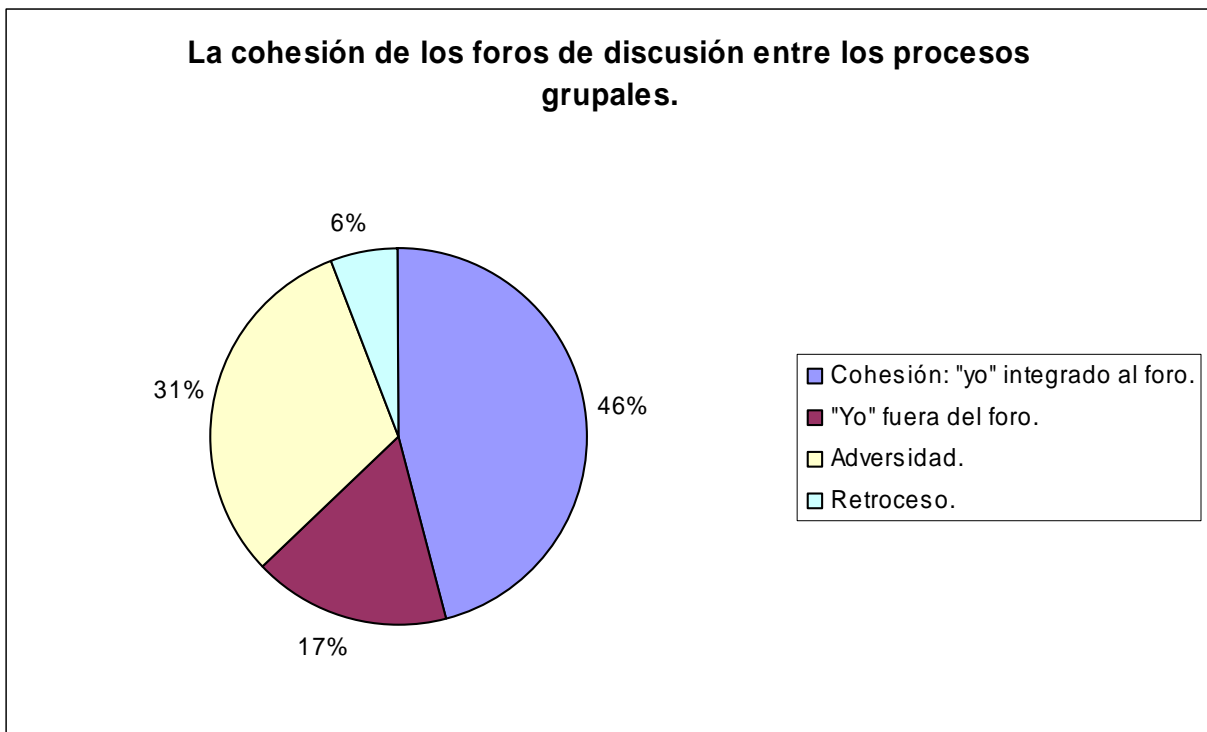
Las respuestas citadas evidencian que la cohesión de los foros y la generación colectiva de significados son procesos interdependientes.

Para Diana, en una discusión las diversas interpretaciones textuales de los integrantes aportan a la generación colectiva de significados. Abel y Alejandro mencionan el mismo beneficio de un foro cohesionado. Además, Alejandro menciona el concepto clave para la cohesión de un foro: el respeto. Evans (2002) señala este concepto como imprescindible para las discusiones efectivas; significa escuchar, no interrumpir, cooperar, ser justos. Bean y Rigoni documentan que en una discusión efectiva existe el respeto mutuo y se da valor a las diversas opiniones. Por su parte, Kletzien y Baloché (2000) señalan como importantes las

estrategias interpersonales mencionadas por Diana, Abel y Alejandro: contribuir con ideas, expresar apoyo, animar a otros a participar, darle dirección al trabajo del foro.

Para completar el panorama de los procesos de la dinámica grupal en los foros de discusión se presenta la siguiente gráfica. El propósito de su elaboración es documentar el porcentaje de cada tipo de respuesta en relación con el total y poder concluir sobre este dato. Se debe de mencionar que del total de los 40 casos se tuvieron que restar los de los cuatro alumnos quienes dejaron la escuela hacia finales del primero o inicios del segundo semestre. Así mismo se restó el caso de una alumna que se reinscribió en el segundo semestre, quedando el total en los 35 sujetos.

Gráfica 33. Porcentajes de los procesos grupales con respecto a la cohesión de los foros de discusión.



Se puede observar que los foros en su mayoría se perciben como cohesionados, aunque el porcentaje donde el proceso se percibe como adverso, es elevado.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN SOBRE LAS PERSPECTIVAS DE LOS SUJETOS CON RESPECTO A LA COHESIÓN DE LOS FOROS DE DISCUSIÓN.

Se puede concluir que la cohesión predomina entre los procesos de la dinámica grupal de los foros de discusión. A la misma vez, los procesos adversos, cuando la cohesión no era estable, tienen una importante proporción. El “yo fuera del foro” es limitado a un 17%; sin embargo, es un tipo de respuestas que pudiera influir en los procesos de la cohesión y causar la adversidad. Llama la atención el que se hayan detectado casos de retroceso en la cohesión de los foros, cuando no se detectó ningún rasgo de desarrollo de la cohesión. En general, desde la percepción de los sujetos, se detectaron los siguientes procesos grupales:

- cohesión estable,
- cohesión adversa,
- retroceso en la cohesión,
- ausencia de cohesión.

Es necesario recalcar que en el primer proceso, la cohesión estable, es cuando se tienen más evidencias de la generación colectiva de significados. Este hallazgo concuerda con el señalamiento de Almasi, O`Flahavan y Arya (2001:96) quienes revisan varios estudios sobre las discusiones en el aula concluyendo que un ambiente de interacción colaborativo y abierto a diversas opiniones beneficia a los integrantes de la discusión con “valiosas oportunidades de aprendizaje”. En su

propio estudio los autores mencionados concluyen que “el manejo de los procesos grupales a menudo es la mayor barrera en la discusión de pares” (p.117) y que cada foro tendrá sus propios retos y sus propias reglas para la cohesión. De esto parecen estar concientes algunos de los sujetos del presente estudio, a juzgar por el siguiente evento registrado en el Diario de Investigación (DIARIO, 10.03.2004). En la clase de Taller de Lectura y Redacción en esa fecha se trabajó en foros de discusión. En el marco del andamiaje, me acerqué con uno de los foros para señalarles de ejemplo la manera de trabajar de un foro adjunto. Ante mis observaciones Tomás dijo: “No nos compare con nadie”, y Margarita comentó: “Nos quiere poner un ejemplo de una forma de trabajar, mientras que cada equipo tiene su propia forma de trabajar.” Los integrantes de este foro explicaron que su forma de trabajar consistía en que Armida leía un párrafo en silencio, se los decía resumido, y empezaban a intercambiar ideas; en el otro foro Soledad leía en voz alta para luego explicar y discutir entre todos.

SUBTEMA 2.4.2. Desarrollo de la cohesión de los foros de discusión.

Complementando el panorama descrito en el subtema anterior, las videograbaciones aportan evidencias al desarrollo de la cohesión de las discusiones tanto en los foros como con todo el grupo.

Se llevaron a cabo cuatro videograbaciones sin audio, mismo que se perdió por el nivel de ruido que caracterizaba las discusiones. A continuación se cita el Diario de Investigación que documenta las videograbaciones, y se concluye sobre los datos.

DIARIO, 28.08.2003. Primera videograbación, antes de la implementación de la estrategia. Foros de discusión. Caos total. Algunos alumnos y en algunos momentos se enfocan en la discusión del texto y la elaboración de las respuestas. La gran mayoría se observa hablando de otros temas. Se observan extremos en la reacción a la cámara de video: un sujeto se tapa con las hojas de los textos, otros se ponen a posar. No pude conseguir ayuda del personal del plantel, y las grabaciones se realizan por una alumna de otro grupo quien distrae a los sujetos con sugerencias y comentarios. Cuando se observan discusiones sobre el texto analizado, son esporádicas y desorganizadas. Como regla, dos muchachos discuten el texto y apuntan las respuestas a las preguntas de lectura crítica mientras los demás integrantes del foro permanecen sentados en silencio, jugando "a las manitas" o conviviendo. En vano trato de llamar su atención. La alumna a cargo de la grabación observa: "Nadie le hace caso."

Aquí se documenta lo siguiente: al llevar a cabo una discusión sin ninguna instrucción previa sobre la organización de los foros y la estrategia de la lectura crítica, los sujetos se apropian de esta discusión para sus fines, a menudo muy alejados de los propósitos de la clase.

La segunda videograbación se realizó dos meses y una semana después de la primera.

DIARIO, 05.11.2003. Segunda videograbación, con la ayuda de la misma alumna que en la primera. Foros de discusión. El nivel de ruido se percibe igual; lo más notorio en esta videograbación es que los muchachos me llaman varias veces solicitando aclaraciones de la tarea, y yo estoy con algún otro foro y no oigo. Para poder captar el audio utilicé un *minidisc* grabando cada foro durante diez minutos. La grabación salió indescifrable por el mismo nivel de ruido. Una excepción es la grabación de un foro donde las tres integrantes la aprovecharon para representar un programa de radio con entrevistas, saludos y canciones. Al audiograbar otro foro sucedió que al momento de empezar a discutir los textos una de los integrantes del foro apagó el *minidisc*, según me comentó otro integrante al final de la grabación, con tal de que no se grabara la discusión que los integrantes consideraron demasiado acalorada para grabarse. La reacción a la cámara es igual de intensa que en la primera grabación. En palabras de un alumno: "Con la cámara todos incluyéndome a mí nos alocamos en vez de estudiar". Sin embargo, se observan cambios hacia la cohesión de los foros: en cada uno participan más integrantes y se nota una mayor concentración en el análisis de los textos.

Esta videograbación evidencia ciertos avances en la cohesión de los foros. Por otra parte, se ve en ella la negociación de los fines de la clase entre los alumnos y la profesora (Christoph y Nystrand, 2001). Estuve circulando de un foro a otro para aclarar las preguntas de la lectura crítica y la manera de contestarlas (andamiaje),

pero también en gran medida, para recordarles a los alumnos que estaban a cargo de la discusión y que se concentraran en ella. Nuevamente se observa cómo algunos de los integrantes de los foros se apropian de la discusión para sus fines: el foro cuyas integrantes idearon un programa de radio estaba cohesionado, aunque no con el fin de la discusión de los textos,

La penúltima videograbación se llevó a cabo un mes y cinco días después, al final del primer semestre.

DIARIO, 10.12.2003. Tercera videograbación, con el tripié. Foros de discusión. Antes de la discusión avisé que sancionaría a los integrantes de los foros que fueran a desviar la discusión con distracciones. El nivel de ruido se percibe menor que antes. La discusión se centra en la elaboración de la carta propuesta de las mejoras en la escuela, por remitirse al director. Se ven avances en la cohesión de los foros: en cada foro observado los integrantes participan de dos maneras: hablando o escuchando.

Este testimonio del Diario de Investigación permite concluir lo siguiente. De observarse avances en la cohesión de los foros, éstos pudieran deberse tanto al proceso de la cohesión durante la implementación de la estrategia como a alguno de los siguientes factores:

- el cambio en la manera de grabar (el uso del tripié),
- mi aviso sobre las sanciones a los integrantes que desvíen u obstaculicen la discusión,
- el tipo de la tarea en la que se centra la discusión (carta propuesta al director con las propuestas de las mejoras en la escuela, ideadas por los sujetos en foros y en discusión con todo el grupo).

Finalmente, al pasar dos meses y una semana, se llevó a cabo una última grabación.

DIARIO, 18.02.2004. Cuarta y última videograbación. Realizada por mí; cuando intervino en la discusión, un alumno estuvo grabando. Discusión con todo el grupo, a cargo de dos alumnos que se ofrecieron para conducirla y otra alumna ayudó haciendo anotaciones en una hoja. Otros dos alumnos se ofrecieron para cuidar la disciplina. Discusión y elaboración de la versión final de la carta propuesta al director. Se observa mucha atención de los alumnos. Ocho participan activamente, y los demás escuchan sin intervenir, pero con atención. En medio intervengo sugiriendo que se organicen (levantar la mano, respetar los turnos) y traten de participar como miembros de una comunidad. Además, sugiero que por cuestiones del tiempo anoten las propuestas más esenciales. Se observa cómo durante mi intervención los alumnos pierden la atención; de los dos conductores de la discusión, uno se aleja hacia la puerta y la otra hace un gesto de impaciencia cuando mi intervención se prolonga.

Es la única grabación de una discusión con todo el grupo. Evidencia la disposición de los sujetos por conducir la discusión y su capacidad de cohesionarse en torno a ella. Los alumnos mostraron no sólo estar dispuestos a conducir la discusión, sino estar concientes de la distribución de los roles de acuerdo con las necesidades de la discusión (llevar anotaciones, cuidar la disciplina). Por otra parte, se observa que los sujetos necesitan desarrollar las estrategias interpersonales (la cultura de la participación, los tiempos); sin embargo prefieren prescindir de la intervención de la profesora.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN SOBRE LAS VIDEOGRABACIONES CON RESPECTO A LA COHESIÓN DE LOS FOROS DE DISCUSIÓN.

En conclusión, las videograbaciones ofrecen un panorama de un cierto avance en el desarrollo de la cohesión de los foros de discusión. La cohesión se dio en el

proceso de la negociación de los fines de la clase entre los alumnos y la profesora, con elementos de andamiaje. Putney, Green, Dixon, Durán y Yeager (2000:115) hacen las siguientes observaciones sobre la apropiación de las discusiones por los alumnos. La discrepancia entre las expectativas del profesor y las acciones de los alumnos se puede deber a que algunos de los alumnos, o algunos foros, “tal vez retomen o interpreten los requerimientos de una tarea común de maneras poco comunes, y pueden requerir mediación adicional de parte del profesor para completar la tarea de manera apropiada”.

Por otra parte, la cohesión de los foros pudo ser propiciada por un número de los factores relacionados con la implementación de la estrategia, tales como el concepto y la aplicación de la lectura crítica. Es decir, los sujetos pudieron haber cohesionado sus foros para propiciar la sociocognición, para poder comprender el concepto de la lectura crítica y apropiarse de esa nueva estrategia. Además, en el desarrollo de la cohesión pudieron intervenir otros factores, tales como el hecho y la manera de grabar, el aviso sobre las sanciones por indisciplina, el tipo de la tarea y la apropiación de los sujetos de la organización de la discusión.

EJE TEMATICO 3. Manifestaciones de lectura crítica: hacia la formación de lectores críticos.

INTRODUCCIÓN.

Cabe recordar que leer desde una postura crítica para el presente estudio significa:

- cuestionar el texto (Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002; Latchaw, 1992);
- crear enlaces intertextuales examinando las diversas perspectivas sociales sobre un mismo tema en diferentes fuentes de información (Galda y Beach, 2001;

Gilbert, 2001; Greene y Ackerman, 1995; Hartman y Allison, 1996; Kempe, 2001; Webb y Singh, 2001).

- someterlo al análisis desde la perspectiva de crítica social (Hanzl, 2001), examinando los siguientes aspectos: los intereses subyacentes a la visión del mundo que construye, es decir, condiciones de producción; cómo posiciona a los lectores en esa visión del mundo, es decir, condiciones de interpretación (Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002).

TEMA 3.1. Manifestaciones de lectura crítica en los trabajos escritos de los sujetos.

SUBTEMA 3.1.1. Lectura crítica como resultado del cuestionamiento y el análisis de los textos, y de los enlaces intertextuales creados en los foros de discusión.

INTRODUCCIÓN.

Para buscar la evidencia de la formación de lectores críticos, en el presente estudio se recurrió al análisis de los datos contrastantes (Díaz Barriga, 2001). Esto es, se contrastaron los productos de los sujetos obtenidos de la primera discusión, antes de implementar la estrategia (Momento-1), con los productos de la discusión posterior a la implementación de la estrategia (Momento-2). El texto analizado fue un artículo periodístico (Rosalba E.de Fuentes, Crece, Formación Integral, A.C.:“¡Todos a estudiar!”. Periódico “Productos Coppel”, ago./sep.2003; Anexo D).

A. Respuestas a las preguntas de lectura crítica.

Los productos consistieron en las respuestas de los sujetos a las preguntas de lectura crítica:

- 1.- ¿Quién está escribiendo a quién?
- 2.- ¿De qué te está tratando de convencer el texto?
- 3.- ¿Qué fue lo que no se dijo sobre el tema?

En la discusión posterior a la implementación de la estrategia se aplicó la pregunta:

- 4.- ¿Por qué no se dijo?

Además, los integrantes de la discusión posterior a la implementación de la estrategia escribieron un texto alternativo, es decir, contestatario, sobre el tema.

La primera discusión se llevó a cabo el 28 de agosto de 2003 (Momento-1) y la segunda el 6 de noviembre de 2003 (Momento-2). En cada evento participaron ocho foros, de tres a siete integrantes cada uno.

Los datos recabados muestran algunos avances en la formación de lectores críticos. A continuación se analizan las respuestas de los sujetos a las preguntas de lectura crítica.

- 1.- ¿Quién está escribiendo a quién?

Momento-1 (DATOS, 28.08.2003). En las respuestas producto de la discusión anterior a la implementación de la estrategia los sujetos identificaron al autor del texto desde una perspectiva neutral como a una persona de autoridad moral: maestro o padre (seis de los ocho foros), o bien como a un particular, mencionando su nombre (los dos foros restantes).

El destinatario fue identificado como alguien que necesita ser aconsejado: padre (por un maestro), hijo (por un padre), estudiante o joven (por un maestro o un padre).

Ejemplos de respuestas a la pregunta “¿Quién está escribiendo a quién?”:

- *Es un maestro que esta escribiendo a los padres de familia y juvenes.*
- *los padres a los hijos,*
- *Rosalba E.de Fuentes a los padres e hijos.*

Podemos observar cómo los sujetos aceptan la autoridad del texto periodístico sin cuestionarlo.

Momento-2 (DATOS, 06.11.2003). En los productos posteriores a la implementación de la nueva estrategia, observamos un tipo distinto de respuestas, en tanto problematizan el texto identificando una visión de la realidad y un posicionamiento de los lectores que no habían detectado (Comber, 2001). Estas respuestas son socialmente críticas, ya que revelan los intereses detrás de la producción del texto. De esta manera, los integrantes de cuatro de los ocho foros adjudicaron la autoría del texto a un establecimiento comercial e identificaron el posicionamiento de los lectores como consumidores en potencia.

Ejemplos de respuestas a la pregunta “¿Quién está escribiendo a quién?”:

- *La esta escribiendo Coppel a los consumidores para prepararse en el nuevo año de estudio.*
- *Los vendedores a la gente que esta por mandar a sus hijos a la escuela.*
- *Coppel (Rosalba E.) a los padres para que compren.*

En esta última respuesta llama la atención la afiliación que trazaron los sujetos, de una autora particular, a un establecimiento comercial. Así, identificaron tanto “el carácter socialmente construido del conocimiento, el lenguaje y la lectura/escritura” (Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002:155, original en inglés), como los intereses implicados en la producción del texto.

Las respuestas de los cuatro foros restantes no muestran avances en la formación de lectores críticos, ya que identifican al autor del texto como a un particular y a los destinatarios simplemente como “lectores” (tres foros) o “padres” (un foro). Por ejemplo: *“Escribe Rosalba Fuentes a los lectores.”*

2.- ¿De qué te está tratando de convencer el texto?

Momento-1 (DATOS, 28.08.2003). Producto de la discusión sin instrucción previa, la interpretación unánime de los sujetos fue en el sentido de que el texto trata sobre la bondad del estudio y sobre la superación, así como sobre los hábitos de estudio, por ejemplo:

- *De estudiar y llegar a ser alguien en la vida.*
- *PUES DE QUE ESTUDIEMOS, QUE SI ESTUDIAMOS VAMOS A CAPAZITARNOS PARA EL FUTURO Y NOS ENFRENTAREMOS A DECISIONES Y SI ESTUDIAMOS PODEMOS SACAR ADELANTE NUESTRO FUTURO.*
- *De crear un hábito de estudio apovechable para los alumnos*

Los integrantes de uno de los foros agregaron que el texto trata de convencer a los padres para que apoyen a sus hijos: *“de que los padres apoyen a los hijos y que los alumnos sigamos estudiando”*.

Podemos observar que las respuestas de los sujetos a esta pregunta muestran una aceptación inmediata del posicionamiento del lector. Es importante notar que el posicionamiento aceptado por los sujetos responde a los intereses del autor.

Momento-2 (DATOS, 06.11.2003). En las respuestas de la discusión después de implementar la nueva estrategia, seis de los ocho foros identificaron los

intereses ocultos del texto afirmando que éste trataba de convencer de comprar útiles escolares, por ejemplo:

- *De que vayas a comprar los útiles escolares a Coppel.*
- *De mandar a sus hijos a la escuela para gastar en ellos o las cosas que usan.*
- *Los vendedores a la gente que está por mandar a sus hijos a la escuela.*

Estos datos permiten observar cómo los sujetos analizan el texto desde la perspectiva de la crítica social, logrando revelar la visión del mundo que éste construye, de acuerdo con la cual el inicio de un año escolar es un pretexto para atraer a consumidores, por ejemplo: *“Que los consumidores compren y consuman en Coppel con el pretexto que irán bien preparados a la escuela.”*

Los integrantes de dos de estos foros agregaron que el texto trataba de convencer al lector de la importancia del estudio: *“De comprar y de convencer más a los padres sobre la educación de sus hijos.”*

En uno de los foros la única respuesta a esta pregunta fue la de la importancia del estudio y del papel de los padres: *“De que sigamos estudiando y no tengamos obstáculos, y que los padres nos apoyen.”*

En el foro restante se obtuvo una respuesta poco clara: *“Está usando cosas del momento que influyen”*. Esta respuesta podría interpretarse en el sentido de que el texto está usando el interés del momento: el inicio del año escolar, para convencer a los lectores de comprar útiles.

3.- ¿Qué fue lo que no se dijo sobre el tema?

Momento-1 (DATOS, 28.08.2003). Antes de la implementación de la estrategia los sujetos contestaron a esta pregunta suponiendo que el texto omitía algunos aspectos complementarios del tema de la educación, tales como:

- los efectos negativos de no estudiar: *“No estudiar te hace un inútil”*;
- la participación de los padres en la educación de los hijos: *“los padres deben entenderlos y asesorarlos”*;
- la responsabilidad o los problemas de los estudiantes: *“sacrificar diversiones por el estudio”*, *“las malas influencias de los amigos”*.

Uno de los ocho foros señaló como una omisión las desigualdades educativas: *“no todos pueden estudiar”* (en referencia a la situación económica).

Momento-2 (DATOS, 06.11.2003). Después de implementada la estrategia, los sujetos problematizaron el texto, analizando cómo los silencios y las omisiones obedecían a los intereses detrás de su producción. Desde esta perspectiva de la crítica social, para los sujetos, los silencios del texto tenían que ver con los siguientes aspectos:

- el comercial: *“Que estaba tratando de convencer para comprar en Coppel”*,
- el económico: *“el costo de las cosas”*,
- el de las desigualdades educativas: *“De que los niños de bajos recursos no pueden gastar mucho dinero en sus cosas”*,
- el de la falta de empleo para profesionistas: *“no habra trabajo para los universitarios sin experiencia”*.

Los integrantes de un foro señalaron que no se tomó en cuenta la opinión de los estudiantes. En otro foro se opinó que el texto carecía de claridad: *“No se dio de entender muy bien o sea que no fue al grano”*.

4.- ¿Por qué no se dijo?

Fue una pregunta adicional de lectura crítica y se aplicó en la discusión posterior a la implementación de la estrategia (Momento-2). Se obtuvieron las siguientes respuestas (DATOS, 06.11.2003).

Los integrantes de los foros que identificaron el aspecto comercial como una omisión del texto, afirmaron que a la empresa no le conviene revelar sus intereses, por ejemplo: *“Que la gente no se entere que Coppel trata de vender.”* O: *“Porque la gente pensaría que el texto es un gancho para solo ir a comprar las herramientas necesarias.”*

Los que opinaron que los silencios del texto se relacionaban con el aspecto económico, señalaron que éstos obedecen a la conveniencia del autor como alguien ligado a la empresa, por ejemplo: *“No les conviene que sepan el costo.”*

Los que identificaron las desigualdades educativas como una omisión del texto señalaron así la razón de esta omisión: *“Tal vez porque ellos quieren que gasten los papás en sus tiendas.”*

El foro que señaló la omisión de la opinión de los estudiantes dedujo que *“Tal vez porque no le toman importancia.”*

Los que señalaron que al texto le faltaba claridad, opinaron que el autor *“Se fue diciendo que con gusto e ilusión los papás están dispuestos a gastar en útiles para sus hijos.”*

Las respuestas a esta pregunta evidencian una problematización del texto desde una postura de la crítica social, toda vez que identifican:

- los intereses de un establecimiento comercial subyacentes a una visión del mundo que crea el texto (condiciones de producción);

- el posicionamiento de los lectores que se trata de lograr: el estudio amerita el gasto (condiciones de interpretación).

Además, los integrantes del foro quienes identificaron las desigualdades educativas como un tema omitido en el texto, señalaron la razón de esta omisión desde la perspectiva de una profunda crítica social de las instituciones oficiales: *“No es conveniente de que uno deje de estudiar puesto que pagamos y le va mejor al gobierno. “*

Por otra parte, en cuestión de números podemos notar que las evidencias de la formación de lectores críticos se dan en la gran mayoría de los foros. Esta conclusión surge de observar la siguiente tabla.

Tabla 7. Las manifestaciones de la lectura crítica en los ocho foros de discusión antes y después de la implementación de la nueva estrategia.

Preguntas.	Momento 1.	Momento 2.
1. ¿Quién está escribiendo a quién?	Ningún foro.	Cuatro foros.
2. ¿De qué te está tratando de convencer el texto?	Ningún foro.	Seis foros.
3. ¿Qué fue lo que no se dijo sobre el tema?	Un foro.	Los ocho foros.

B. Texto alternativo sobre el tema.

La última parte del producto de la discusión posterior a la implementación de la nueva estrategia implicó la elaboración de textos alternativos, es decir, contestatarios, sobre el tema de la educación. Los textos fueron escritos en foros de discusión. La justificación de esta tarea radica en el concepto de la lectura crítica como una estrategia que lleva a la creación de una visión del mundo y un

posicionamiento del lector diferentes al texto analizado (Luke, O'Brien y Comber, 2001). Para Gee (en Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002:xviii) estas visiones del mundo son los Discursos: la manera de concebir a la sociedad y a sí mismo en ella. De acuerdo con esta concepción, la lectura crítica consiste en la habilidad de contraponer los Discursos, comparando “los intereses, las metas y las relaciones de poder” que implican. El paso final en este proceso es la creación de un Discurso nuevo, más justo y humano. Para Green (2001:10) la escritura refleja el carácter activo de la lectura crítica, y “la manera más efectiva de desarrollar a lectores críticos es a través de la escritura”.

Enseguida se analizan los ocho textos alternativos producto de los foros de discusión posterior a la implementación de la estrategia (DATOS, 06.11.2003). Esta fuente de datos permite obtener evidencias sobre los efectos de las dos facetas importantes de la estrategia implementada: la búsqueda de los intereses subyacentes a la producción del texto y la contextualización del mismo dentro de una red intertextual.

Cabe aclarar que la implementación de la estrategia de los foros de discusión para la formación de lectores críticos comprendía en análisis de los intereses implicados en la creación de los textos de uso cotidiano. Por ejemplo, se aplicó este tipo de análisis a la “Carta cadena a la Virgen de Guadalupe” (DIARIO, 01.10.2003). Así mismo, la estrategia comprendía la creación de una red intertextual. Es decir, se analizaron y se discutieron en el aula, textos de diversas ideologías sobre el tema de la educación, con el propósito de que los alumnos pudieran familiarizarse con distintas perspectivas sobre el tema, cuestionar la perspectiva dominante y crear su perspectiva alternativa. Por ejemplo, se analizó

un fragmento del libro sobre la lectura y la escritura crítica de Lakshear con Gee, Knobel y Searle (2002). El fragmento trataba de dos culturas escolares: la pasiva del dictado y los apuntes y la activa de la discusión. Así mismo, se analizaron diversos textos sobre las desigualdades educativas (Avilés, 2003; Cordero, 1999; Schmelkes 1997). Por lo tanto se esperó que los sujetos cuestionaran el texto objeto de la discusión posterior a la implementación de la estrategia, mismo en el que la exposición del tema de las bondades inherentes de la educación omite el problema de las desigualdades educativas a la vez que obedece a intereses comerciales de una empresa (Rosalba E.de Fuentes, Crece, Formación Integral, A.C.:“¡Todos a estudiar!”. Periódico “Productos Coppel”, ago./sep.2003; Anexo D). Asimismo, se esperó encontrar en los productos de los sujetos algún cuestionamiento de los otros temas del texto analizado, a saber: la disposición de los padres de gastar en los útiles escolares de sus hijos y el apoyo de los padres para inculcar el hábito de estudio y motivar a los hijos.

Veremos a continuación cuáles fueron las perspectivas creadas por los sujetos y evidenciadas en los productos.

Para facilitar la presentación, los textos producidos fueron numerados del T-1 al T-8.

El análisis de estos productos permite ver un panorama bastante adverso, con productos divergentes en cuanto al cuestionamiento del texto analizado y a los aspectos del tema de la educación cuestionados por los sujetos. Cada producto es el resultado del funcionamiento de su foro como comunidad interpretativa (Bean y Rigoni, 2001), formada en el proceso de las discusiones, dentro de la comunidad de todo el grupo.

Así, en cuatro de los ocho productos no se problematiza el texto analizado y se reproducen algunos de los temas de éste.

En el T-1 los sujetos retoman el tema de la adquisición de los útiles escolares, asumen el papel de los autores de un texto comercial y utilizan la estructura persuasiva y el lenguaje característico de este tipo de textos:

Gente! Preparese para un nuevo año con entusiasmo listos a estudiar. En Coppel encontraran todo barato y siempre encontraran desde lo básico hasta lo indispensable. Hasta de un 15% o un 50% en utiles y uniformes escolares.

“Coppel, Coppel, todo con FACILIDADES”.

Nota: a crédito.

En el T-2 se evidencia la aceptación incuestionable de la idea de las bondades inherentes de la educación sin tomar en cuenta su calidad, así como un papel pasivo de los miembros de la sociedad ante las desigualdades educativas que se infieren, una especie de determinismo social:

“Educación”.

La educación cambia al mundo. Ya que es muy importante para los alumnos y a cualquier personal aunque a esas no todos tienen el derecho y el orgullo de ser un estudiante y demostrar de haber tenido educación.

En el T-3 se desarrollan los siguientes temas: el de la movilidad social y el del orden social que implica desigualdad. Además, se retoma el tema de la importancia del esfuerzo individual descontextualizado, esto es, desligado de las condiciones socioeconómicas de las personas:

La educación es importante para nosotros en el futuro ya que si no estudias tienes poca posibilidad de tener un trabajo digno.

Por eso debes aprovechar al máximo el que tus papas tengan dinero para pagarte la escuela, ya que muchos no tienen.

Los mismos temas de la movilidad social, las bondades inherentes de la educación y la ideología del esfuerzo individual como la garantía de éxito en la vida, se expresan en el T-4:

La educación es indispensable hoy en día para los hijos y jóvenes ya que desde muy pequeños pueden desenvolver sus capacidades y teniendo una buena educación te garantiza que seras alguien en la vida ya que la comunicación entre los padres e hijos debe ser indispensable.

Para poder estudiar no hace falta ser de una clase alta tener la mejor ropa tener mucho dinero lo único que necesitas es tener cabeza y las ganas de hacerlo.

La igualdad es necesaria para poder estudiar ya que todos tienen derecho para hacerlo

Del último párrafo se infiere la certeza que tienen los sujetos de vivir en una sociedad igualitaria en cuanto a las oportunidades educativas.

Se puede observar que los productos citados por lo general retoman las interpretaciones del texto analizado, sin crear interpretaciones alternativas.

A continuación se analizarán los productos que contienen cuestionamientos del texto analizado.

Así, el T-5 retoma el tema comercial y lo expone de manera alternativa, es decir, contestataria, evidenciando el desarrollo de una postura crítica con respecto al consumismo:

Inicia un nuevo ciclo escolar. Listos todos los papas para ahorrar este nuevo año escolar realizando una revision de los utiles escolares para volverlos a utilizar los que quedaron buenos.

El T-6 evidencia la concientización de los sujetos sobre el tema de las desigualdades educativas, mismo que tratan desde una postura distanciada, sin relacionarse con la clase trabajadora:

Sabemos que las familias de clase baja no desarrollan al máximo sus habilidades y aprendizajes a diferencia de los de clase alta que tienen más

habilidades por el alto grado de querer salir adelante. Es por eso que debemos tomar conciencia y darle la ayuda a la gente necesitada.

Esta postura distanciada llama la atención, dado el hecho de que los sujetos mismos pertenecen a la clase trabajadora, tal como evidencian los datos de la encuesta inicial (adaptación de Young, Mathews, Kietzmann y Westerfield, 2000, y Ivey y Broaddus, 2001; Anexo B).

El T-7 contiene propuestas que evidencian una postura crítica con respecto a las instituciones educativas:

Que ante los alumnos y maestros haya un apoyo y un común acuerdo para que prospere en gran manera nuestra educación estudiantil y que el gobierno y los reportajes que se hagan sean prudentes y realistas a la situación que esta existiendo en nuestros tiempos.

Los temas críticos que se pueden trazar en este producto son dos: uno, la educación que no mejora por la falta de apoyo y entendimiento de los profesores; y el otro, la tergiversación de la situación educativa por las instituciones oficiales.

Finalmente, en el T-8 se manifiesta cómo funcionó la red intertextual creada durante la implementación de la estrategia, ya que en él los sujetos hacen alusión a los textos proporcionados sobre el tema, vistos y discutidos en clases. Además, este producto hace visible la percepción por los sujetos, de la falta de consenso en las discusiones así como una actitud escéptica hacia el proceso del cambio:

LA EDUCACION.

Quién tiene un tema definido sobre la educación? Hasta ahorita yo no conosco a nadie y todos pensamos diferente como quieren que nos pongamos de acuerdo si todos se ponen a la defensiva sobre este tema o cualquier otro.

Así como nos dieron la información de racismo en las escuelas en la sociedad creo que todo debería ser así mediante exposiciones y todo eso.

Así podemos comprender mas y no nos estuvieramos peleando. pero bueno así somos todos y no bamos a cambiar con simples afirmaciones.

Por una parte, en este texto se hace ver la característica primordial de la lectura crítica: la necesidad de informarse en varias fuentes sobre un mismo tema para desarrollar una postura crítica y tener una discusión efectiva. Por la otra parte, se percibe a través de este producto, un ambiente algo tenso del foro y el escepticismo de los autores en cuanto a la posibilidad de la cohesión de su foro. Más allá de la cohesión, este escepticismo se extiende a la posibilidad misma de un cambio interno. Es notorio que no se contempla la alternativa ofrecida en el marco de la nueva estrategia: la coexistencia de varias opiniones argumentadas, no necesariamente consensadas por todos los integrantes de la discusión.

En la siguiente tabla se presenta un concentrado del análisis de los productos.

Tabla 8. Los temas del texto analizado retomados o cuestionados por los sujetos en los textos alternativos.

Texto analizado: temas.	Productos que no cuestionan el texto, sino retoman los temas.	Productos que cuestionan el texto.
Disposición de los padres para gastar en útiles escolares: "...los papás, con gusto, con ilusiones, con nerviosismo estamos dispuestos a gastar para que nuestros hijos vayan bien preparados a la escuela a estudiar."	T-1: "Gente! Preparese para un nuevo año con entusiasmo listos a estudiar. En Coppel encontraran todo barato y siempre encontraran desde lo básico hasta lo indispensable."	T-5: resistencia al consumismo: "Inicia un nuevo ciclo escolar. Listos todos los papas para ahorrar este nuevo año escolar realizando una revision de los utiles escolares para volverlos a utilizar los que quedaron buenos."
La bondad inherente del estudio sin importar las desigualdades educativas: "si queremos tener buenos hijos que mejoren el mundo,	T-2: "La educación cambia al mundo." T-3: "La educación es importante para nosotros en el futuro ya que si no estudias tienes poca	T-6: señalamiento de la omisión del tema de las desigualdades sociales y educativas: "Sabemos que las familias de clase baja no desarrollan al

<p><i>enseñémosles que todos tenemos que estudiar para ser mejores... “</i></p>	<p><i>posibilidad de tener un trabajo digno. “</i> <i>T-4:” La educación es indispensable hoy en día para los hijos y jóvenes ya que desde muy pequeños pueden desenvolver sus capacidades y teniendo una buena educación te garantiza que serás alguien en la vida “</i></p>	<p><i>máximo sus habilidades y aprendizajes a diferencia de los de clase alta que tienen más habilidades por el alto grado de querer salir adelante. “</i></p> <p>Continuación Tabla 8.</p>
<p><i>Apoyo de los padres para el estudio de los hijos: inculcar el hábito y motivar:” 1.Orientarlos para que logren sentir gusto por el estudio. 2.Enseñarlos a hacer sus trabajos escolares diariamente, con horario, con disciplina. “</i></p>	<p><i>T-4:”...la comunicación entre los padres e hijos debe ser indispensable. “</i></p>	
		<p><i>T-7: comunicación entre los alumnos y los maestros como condición para mejorar la educación:” Que ante los alumnos y maestros haya un apoyo y un común acuerdo para que prospere en gran manera nuestra educación estudiantil. “</i></p>
		<p><i>T-7: Demanda de objetividad de los reportes oficiales sobre educación:” que el gobierno y los reportajes que se hagan sean prudentes y realistas a la situación que esta existiendo en nuestros tiempos. “</i></p>
		<p><i>T-8: intertextualidad para la comprensión del tema: “Así como nos dieron la</i></p>

		<p><i>información de racismo en las escuelas en la sociedad creo que todo debería ser así mediante exposiciones y todo eso. Así podemos comprender más y no nos estuviéramos peleando. “</i></p>
--	--	--

Este concentrado permite hacer las siguientes observaciones sobre los datos analizados.

En primer lugar, destaca el tema que más se acepta por los sujetos sin cuestionar: la bondad inherente del estudio sin importar las desigualdades que afectan la calidad de la educación. Por lo mismo llama la atención el cuestionamiento de este tema que sí se hace en uno de los ocho foros (T-6). Este cuestionamiento es producto de la red intertextual creada como parte de la estrategia, ya que implicó la exposición y la discusión de diversos textos sobre las desigualdades educativas tanto en México (Avilés, 2003; Cordero, 1999; Schmelkes 1997) como en otros países (Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002).

A la misma vez, es notorio en este texto un concepto previo que integran los sujetos a la red intertextual mencionada. Al señalar las desigualdades educativas relacionadas con las clases sociales, los sujetos atribuyen esas desigualdades a las cualidades personales inherentes a cada una de esas clases sociales.

Los productos analizados evidencian que los efectos de la estrategia de la lectura crítica implementada en los foros de discusión fueron adversos y parciales, aunque se observa cierto avance.

SUBTEMA 3.1.2. Concepción de la lectura crítica retomada por los sujetos.

INTRODUCCIÓN.

Con el propósito de obtener más información sobre los efectos de la implementación de los foros de discusión en la formación de lectores críticos, se analizaron las respuestas individuales de los alumnos a la pregunta:

- ¿Qué es para ti la lectura crítica? (DATOS, 24.05.2004).

Estos productos elaborados hacia el final del año escolar permiten formar un panorama de cómo y en qué medida retoma cada uno de los sujetos la concepción de la estrategia impartida.

Para el análisis de esta fuente de datos se contaron las respuestas, total de 68. Las respuestas fueron proporcionadas por los 36 sujetos inscritos en el grupo en ese momento.

En primer lugar, es notorio el uso de las palabras “manera” y “forma” para definir la concepción de lectura crítica. Con estas palabras los sujetos hacen referencia al modelo de la comprensión lectora impartido en clases. Por ejemplo, lectura crítica para algunos de ellos es:

- *...una forma de leer los textos* (Carlos)
- *una forma de comprender la lectura* (Norberto)
- *la manera de aplicar una nueva forma de ponerle atención a los textos...* (Gerardo)

De estas respuestas se puede inferir que los sujetos perciben la integridad de la nueva estrategia y el hecho de que es una herramienta de la comprensión lectora.

Algunos sujetos precisan que la estrategia implica una profundización de la comprensión lectora:

- *nos podemos dar cuenta d`q`contiene mas d`lo q`creemos* (Blanca)
- *llegar a fondo de una lectura, entenderla, no solo leerla* (Diana)
- *Lectura critica es aquel texto que leemos y le podemos sacar un sin fin de cosas, respuestas, problemas, mensajes, etc....* (Rosalía)

Además, algunos sujetos enfatizan el carácter instrumental de la estrategia. Es decir, la caracterizan como una herramienta útil en la vida cotidiana, por ejemplo:

- *es algo muy interesante para aplicarlo en la vida cotidiana y se aplica sin esfuerzo alguno solo el de la mente* (Tomás)
- *Es lo mas importante porque estamos aprendiendo algo sobre la lectura critica y que nos servirá para toda la vida ya que podemos criticar los temas que nos conviene criticar y asi sabemos si nos conviene* (Erick)
- *es una forma de que si miro un letrero lo analizo no le leo y tambien para comprenderlos* (Ana)

Algunos sujetos ejemplifican la utilidad de la estrategia con textos tanto escritos como verbales:

- *...puedo darle lectura critica a un anuncio o mensaje comercial y asi tienes mas claridad en lo que estan vendiendo.* (Arturo)
- *La lectura critica para mi es una forma de saber si un texto es manipulativo o no. ejem. Si un compañero pide permiso para ir al sanitario le podemos aplicar lectura critica para saber si en realidad ba al sanitario ono, os iba a la coperativa.* (Carolina)

En estas respuestas es notorio que los sujetos retoman la amplia concepción del texto impartida en el marco de la nueva estrategia: texto escrito, oral y visual; texto como cualquier unidad de significado (Hartman, 2001; Hartman y Allison, 1996; Smagorinsky, 2001).

A continuación se presentan los tipos de la concepción de la lectura crítica que se lograron identificar en los productos analizados.

1.- Comprensión de un texto. Algunos productos evidencian la concepción de lectura crítica como una estrategia de la comprensión de las ideas del texto, por ejemplo:

- *Es una manera de comprender los textos de los libros, folletos y demas escritos que pueden ser dificies de comprender (Bruno)*
- *Es comprender una lectura (Johanna)*
- *Analizar la lectura y comprenderla (Rubí)*

2.- Análisis a fondo de un texto. Este tipo de respuestas a la pregunta “¿Qué es para ti la lectura crítica?” se relaciona con la concepción de esta estrategia como una herramienta del escrutinio de un texto, por ejemplo:

- *es ver a la lectura de una manera que la podamos analizar profundamente (Maya)*
- *Es una forma de analizar lo que la otra persona está diciendo o bien cualquier cosa o tema que estés leyendo (Soledad)*
- *es una manera de llegar a fondo de un tema (Alejandro)*

3.- Cuestionamiento del texto. Al definir así su concepción de la lectura crítica, los sujetos retoman la postura básica hacia la lectura, de acuerdo con la estrategia impartida. Algunos sujetos ejemplifican esta concepción con las preguntas que formaron parte del modelo principal de la lectura crítica:

- *La lectura critica para mi es cuando algo de lo normal esta pasando, es cuando nos ponemos a platicar de algo, cuando le ponemos lectura critica, de quien, como, donde y con quien los describen a alguien. (Adán)*
- *Dar una crítica a un texto de cualquier tipo, tanto constructiva o destructiva (Cordelia)*
- *es una forma de criticar, comprender algo en forma constructiva (Ana)*

4.- Intertextualidad. Es otro elemento clave de la estrategia de la lectura crítica que retoman los sujetos:

- *La lectura crítica para mí es una forma de no dejarme convencer de lo que dice y piensa la gente, y comparar sobre el mismo tema, pero de diferentes fuentes de información* (Abel)
- *la lectura crítica para mí es relacionar los textos, para poder analizar los textos desde su punto de vista* (Enrique)
- *Una forma de opinar u ver las cosas de otra forma, comprender, intercambiar ideas, pensar, razonar, ver q`las cosas no son lo q`parecen* (Eugenia)

5.- Revelación de los intereses detrás de la producción de un texto. Esta concepción de la lectura crítica retoma el elemento más importante de la estrategia que se trabajó en las discusiones:

- *Es una forma de leer los textos. Creo que hoy en día nos sirve mucho saber leer, hay muchos textos manipulativos como lo hemos visto, que tratan de convencer a toda costa nuestra atención.* (Carlos)
- *una manera de conocer e identificar lo que te dice un texto, pues quiere manipular al público* (Azael)
- *La lectura crítica para mí es no dejarme convencer de lo que dice y piensa la gente* (Abel)

4.- Identificación de las omisiones de un texto subyacentes a los intereses detrás de su producción. Es otro elemento clave de la estrategia impartida que identifican los sujetos como parte de la lectura crítica:

- *...ver que es lo que dice y que no se dijo* (Enrique)
- *Para mí la lectura crítica es leer un texto y distinguir el porque de las cosas, el porque no las dice...* (Rosalía)
- *...sacarle lectura crítica y saber porque a algunas cosas no hablan del tema porque no les combienen* (Odette)

7.- Se encontraron tres tipos de la concepción de la lectura crítica que no corresponden a ninguno de los puntos anteriores. En ellos los sujetos retoman los siguientes elementos importantes de la estrategia impartida.

a) Elaboración de textos alternativos sobre un mismo tema:

- *la manera de aplicar una nueva forma de ponerle atención a los textos y configurarlos. Al decir configurarlos me refiero a que podríamos ponerle nuevas cosas y hacerlo llamativo como aplicar textos con mensajes (Gerardo)*

b) Análisis textual:

- *Lectura crítica es mirar y analizar cualquier palabra de diferentes significados o que tienen la misma palabra pero se ignifica otra cosa y es verlo y corregirlo o aclararlo (Feliciano)*

8.- Respuesta en la que el sujeto interpreta el concepto como la crítica personal:

- *Para mi lectura critica es cuando alguien lee y nada mas los compañeros se la pasan criticando ejemplo yo leo ellos critican (Julio)*

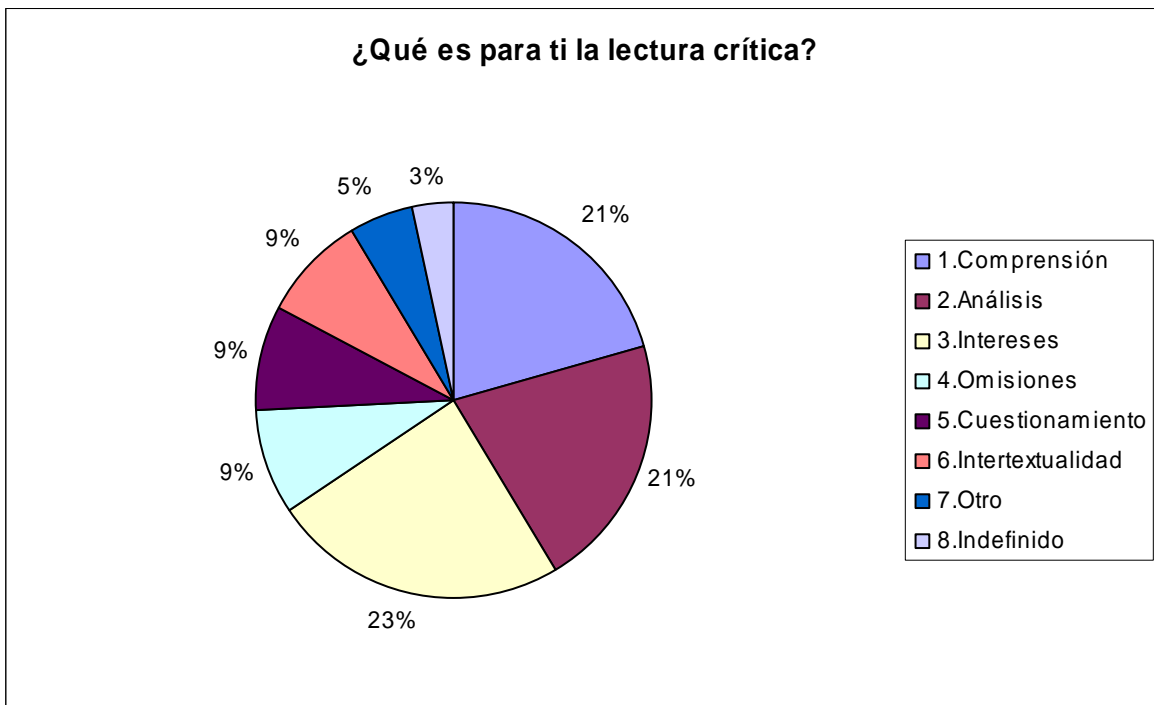
9.- Respuesta indefinida o incoherente. Se recibieron dos respuestas de este tipo:

- *La lectura crítica para mi significa un texto que se habla con diferentes palabras, donde se habla con todo claridad (Clarissa)*

- *Algo interesante (Odette)*

A continuación se ofrece una gráfica con los porcentajes que tiene cada tipo de respuestas identificado en relación con el total.

Gráfica 33. Porcentajes de los tipos de respuestas de los sujetos a la pregunta “¿Qué es para ti la lectura crítica?”



El análisis de las respuestas de los sujetos, así como la gráfica, permiten concluir lo siguiente.

Al final del ciclo escolar los sujetos del estudio definieron la lectura crítica como una manera, o forma, de la comprensión y el análisis a fondo de los textos, más allá de una lectura superficial. Además, en su concepción de la lectura crítica los sujetos retomaron los elementos principales de la estrategia impartida, a saber:

- la postura de cuestionamiento hacia los textos;
- la intertextualidad entendida como la búsqueda de las diferentes perspectivas sobre un mismo tema en diferentes fuentes textuales;
- la revelación de los intereses detrás de la producción de los textos;

- la identificación de las omisiones, mismas que obedecen a los intereses de la producción de los textos.

Asimismo, los sujetos señalaron la utilidad de la estrategia para analizar los textos cotidianos, tanto verbales como escritos.

Se puede concluir los sujetos del presente estudio evidenciaron en sus respuestas individuales, el haber retomado uno o más elementos de la lectura crítica impartidos y practicados en el marco de la nueva estrategia.

En el siguiente apartado se analizarán los productos de la lectura crítica autónoma por los sujetos.

SUBTEMA 3.1.3. Lectura crítica autónoma en foros de discusión.

Por la lectura crítica autónoma se refiere a que los sujetos sometieron un texto al análisis crítico sin que se haya creado la red intertextual en clases, mediante exposiciones y discusiones, tal como se hizo con el tema de la educación. Los productos fueron elaborados en los foros de discusión, hacia el final del semestre.

Los productos analizados forman parte de la siguiente tarea en el examen de Taller de Lectura y Redacción II:

- I. *Que uno de los integrantes del foro lea para los demás la crónica de la inauguración de los INTERCBTAS publicada en el periódico "El Mexicano". Luego discutan y anoten las respuestas a las siguientes preguntas.*
 - 1.- ¿Quién está escribiendo a quién?
 - 2.- ¿De qué te está tratando de convencer el texto?
 - 3.- ¿Qué fue lo que no se dijo sobre el tema?
 - 4.- ¿Por qué no se dijo?

- II. *En el espacio de abajo escriban una breve crónica de la inauguración de los INTERCBTAS **que sea diferente.** (DATOS, 29.03.2004)*

Es necesario especificar primero que el artículo (periódico “El Mexicano”, 24.03.2004, Anexo E) nombraba a las escuelas participantes, a los invitados de honor y a las autoridades. Asimismo, describía la ceremonia de inauguración de los INTERCBTAs y ofrecía una foto de las autoridades en el presidio y la otra del joven representante del CBTA-198 encendiendo el pebetero.

El propósito del análisis de estos productos es examinar si los sujetos aplicaron los elementos teóricos que habían retomado de la estrategia, de manera autónoma, en los foros de discusión. Es decir, si cuestionaron el texto y crearon un producto alternativo, o contestatario, sin haber tenido discusiones previas con el desarrollo de la postura de cuestionamiento y la creación de los enlaces intertextuales sobre el tema.

Cabe precisar que los INTERCBTAs causan un gran interés de los alumnos. En esa ocasión el CBTA-198 fue la escuela anfitrión, por lo que muchos de los sujetos estuvieron presentes en la inauguración de los juegos y podían comparar sus vivencias durante el evento entre sí mismos y con la información proporcionada en el artículo.

Se trabajó con seis foros, de cinco a nueve integrantes cada uno.

A. Respuestas a las preguntas de lectura crítica.

Las respuestas a las preguntas de lectura crítica ofrecen el siguiente panorama de la aplicación autónoma de la estrategia por los sujetos.

1.- ¿Quién está escribiendo a quién?

Los integrantes de los seis foros identificaron al autor del texto como un medio informativo, o su representante, y al destinatario como el lector de este medio informativo:

- *El periódico El Mexicano a toda la sociedad lectora*
- *El periódico mexicano a todos sus lectores.*
- *El periodista que estuvo presente en este acontecimiento a todo el público en general*

Además, los integrantes de uno de los foros infirieron sobre la posible motivación del autor:

- *Un reportero interesado en las actividades culturales hacia el público.*

2.- ¿De qué te está tratando de convencer el texto?

En proporciones iguales, los foros emitieron las siguientes respuestas sobre el propósito inferido del autor:

- dar a conocer las actividades de la escuela,
- promover el deporte/la cultura,
- asistir a los eventos.

3.- ¿Qué fue lo que no se dijo sobre el tema?

La omisión más importante de acuerdo con tres de los seis foros fue la de los resultados del concurso de porras, pues es la parte de la inauguración más emocionante para los jóvenes. Los integrantes de los otros tres foros mencionaron que faltó información sobre los eventos, incluyendo la hora. Además, uno de los foros señaló como omisión, la importancia de las actividades para los jóvenes.

4.- ¿Por qué no se dijo?

Los integrantes de los foros señalaron las siguientes causas de las omisiones.

Sobre los resultados del concurso de porras: dos foros opinaron que esa información no era importante, a la vez que uno de ellos infirió que la omisión se hizo para motivar a los lectores: "...quedó en duda para que nos interesara más."

Un foro asumió una postura crítica al opinar que la omisión se cometió “Porq` quedarían en vergüenza las del CBTA en el concurso de porras por eso no se mencionaron.”

En cuanto al resto de las omisiones, los integrantes de los foros infirieron que éstas se debieron a los aspectos técnicos de manejo de la información, tales como falta de pertinencia, el hecho que la información se dio por otros medios, o falta de información:

- *porque solo se les dio la información a los diferentes alumnos de cada plantel,*
- *porque nadamas se hablo de la inauguración no de los concursos,*
- *No tenían suficiente información.*

Los productos analizados no contienen evidencias sobre la problematización del texto, salvo en caso del foro que señaló como una posible causa de la omisión de los resultados del concurso de porras, el interés del periódico en no difundir la derrota de la escuela anfitrión.

B. Texto alternativo sobre el tema.

Los seis textos sobre la inauguración de los INTERCBTAs aportan más evidencias sobre la aplicación autónoma de lectura crítica por los sujetos del estudio. Para facilitar la presentación, los textos producidos fueron numerados del T-1 al T-6.

Es necesario recordar que el texto analizado expone en un estilo formal, la secuencia de los eventos de la ceremonia de inauguración de los INTERCBTAs, nombrando a las escuelas participantes, a los invitados de honor y las autoridades, así como a tres alumnos: el que condujo la toma de protesta, el que portó el fuego simbólico, y la que fue nombrada reina de los juegos. Al último,

menciona de manera breve el concurso de porras que para los jóvenes fue el evento clave y el más esperado.

A continuación se analizan los textos sobre la inauguración de los INTERCBTAs producidos en los foros de discusión. El propósito del análisis es examinar si cuestionan el artículo y de qué manera lo hacen.

Como se verá a continuación, los productos no muestran evidencias de un cuestionamiento directo del artículo, aunque el estilo de los textos creados en algunos foros se contrapone a la formalidad de éste.

En el T-1 y el T-2 se observa la apropiación del estilo del artículo con paráfrasis o citas directas de éste: *“El día 23 de Marzo fue la inauguración de los intercbta`s en el Gimnasio de la UABC entre los invitados de honor se encontraban personas importantes”*. El T-2 hace un breve paréntesis en esa descripción para mencionar que *“desde un principio se empezó a notar la rivalidad entre los alumnos”*.

En cambio, el T-3 contiene un vívido recuento de la ceremonia y permite sentir el ambiente que reinaba entre los jóvenes: *“Había un relajo estaban gritando y tocando la trompeta estaba muy chido el ambiente...”*

El T-4 ofrece otro colorido recuento, en este caso sintetizado, sin ocultar los problemas que se suscitaron:

En el evento de InterCBTAS se vivieron muchas emociones, hubo gritos, pleitos y porras para todos los equipos. Fuera mucha o poca gente que había en cada evento se sentía el apoyo y la convivencia entre todos.

Todos los equipos participantes hicieron un gran esfuerzo en cada actividad en la que participaban esperando llevar el triunfo a su comunidad.

La neta no todo fue bueno ya que hubo pleitos, ralladas de madre, pisoteadas, etc. de todo un poco.

Es notorio cómo este producto ofrece otra perspectiva sobre el acontecimiento, muy diferente al artículo del periódico.

En cuanto al T-5, llama la atención el proceso de la producción del texto en este foro. El texto producido por los integrantes se asemeja al T-2 en que retoma el recuento del artículo, formal y desprovisto de emociones. A diferencia del T-2, menciona el hecho de haber perdido el concurso de porras la escuela anfitrión, así como una intervención de un alumno del CBTA-198 quien “*saco a bailar a la reina del evento*”. Posterior a la entrega de la tarea por este equipo, se me acercó uno de los integrantes comentando que su perspectiva del evento no fue tomada en cuenta por sus compañeros (DIARIO, 29.03.2004). En concreto, no fueron incluidos dos de sus observaciones: una sobre una importante omisión en el artículo del periódico, y la otra sobre un error factual. Le sugerí al sujeto que tomara la hoja de la tarea y anexara sus comentarios al reverso:

- *Nose dijo Sobre el joben que se metio a bailar cuando estaban concursando Las Porras de Mexicali. Porqué no se dijo Para que el evento notengamala influencia y tambien el escritor Se equiboco al Ponerle a un Compañero otro sinonimo Le Puso señorita. (Arturo. DATOS, 29.03.2004)*

Este comentario evidencia la problematización del artículo y la revelación de los posibles intereses detrás de su producción. Es notorio que el autor del comentario no quiso abstenerse de expresar su postura e insistió en hacerlo dentro del foro y posteriormente fuera, apelando con la profesora.

El T-6 también menciona el concurso de porras como el evento clave de la ceremonia, utilizando un lenguaje colorido: “*Todas dieron su mejor esfuerzo hubo porras atractivas y sensuales...*” Además, relata la insólita intervención dancística

de un alumno del CBTA-198, infiriendo sobre su motivación “*un joven llamado /.../ se metio para llamar la atencion del público y no hacerle caso a la porra de Mexicali.*”

Los productos analizados muestran que sin un desarrollo anterior de una postura contestataria y una red intertextual sobre el tema, la aplicación de la estrategia se puede ver limitada. De esta manera, no hay manifestaciones de un cuestionamiento directo del artículo en las respuestas a las preguntas de lectura crítica. La excepción es el señalamiento por los integrantes de uno de los seis foros, de la omisión del artículo y el posible interés que le subyace.

En cuanto a los textos alternativos, o contestatarios, sobre el tema: éstos problematizan el artículo implícitamente, exponiendo sus perspectivas sobre el acontecimiento y mostrando la visión de un mundo emocional de los adolescentes a diferencia de un mundo oficial de los adultos implicados en la producción del artículo del periódico.

TEMA 3.2. Manifestaciones espontáneas de lectura crítica.

El Diario de Investigación documenta las manifestaciones espontáneas de la lectura crítica. Estos datos no son numerosos; sin embargo, son recurrentes, esto es, se repiten en el transcurso del año escolar. Sobre todo, son especialmente

importantes, ya que evidencian la trascendencia de la estrategia para los sujetos del estudio. Además, son significativos, ya que fueron observaciones voluntarias de los sujetos, algunas de ellas extraclase.

Las referencias de los datos citados contienen los pseudónimos de los autores y las fechas de los eventos.

Cabe mencionar a manera de introducción que la estrategia de la lectura crítica llamó la atención de los sujetos como algo nuevo e inusual. Así, al inicio del primer semestre, al aplicar la estrategia a textos sobre el tema de la educación, Leoncio se acercó conmigo para preguntar por qué sus profesoras de secundaria les proporcionaban textos semejantes sobre el tema, pero no los analizaban desde la perspectiva de la lectura crítica (Leoncio, 16.10.2003).

En cuanto a esta observación de Leoncio, Rogers (2001) afirma: “Estas estrategias cognitivas de leer el texto críticamente, buscar las omisiones, retar las suposiciones insertas en los textos – tanto escritos como hablados – es la base de la lectura crítica y ya está sucediendo en la vida fuera de la escuela” (p.267, original en inglés). La observación de Leoncio deja ver la posible desvinculación del conocimiento académico y el del hogar y la comunidad.

A continuación se exponen los aspectos específicos de la lectura crítica en los que se basó la nueva estrategia:

- “los dos componentes de lectura crítica son: el análisis y la evaluación (juzgar, comparar o evaluar con base en un cuidadoso análisis) (Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002:155);

- la clave de la lectura crítica es revelar el carácter socialmente condicionado de la producción de los textos y los intereses que le subyacen (Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002);
- la intertextualidad permite lograr más de una interpretación del texto (Galda y Beach, 2001; Gilbert, 2001; Greene y Ackerman, 1995; Hartman y Allison, 1996; Kempe, 2001; Webb y Singh, 2001).

Como se mostrará más adelante, las manifestaciones espontáneas de la lectura crítica hechas por los sujetos del estudio se relacionan con los aspectos mencionados.

Abajo se expone el registro de estos datos de acuerdo con los siguientes tipos identificados en el proceso de su análisis:

A.- textos encontrados por los sujetos;

B.- observaciones hechas por los sujetos a la profesora.

Se indica el número del evento, el pseudónimo del autor de la manifestación espontánea de la lectura crítica y la fecha de su registro en el Diario de Investigación (las fechas que se señalan).

A.- Textos encontrados por los sujetos.

1.- Alan se acercó conmigo en el receso para mostrar una caricatura política del periódico “El Mexicano”, misma que calificó como texto manipulativo y lo equiparó a los que se analizaron en clase. (06.10.2003)

2.- Leoncio trajo a clase, una revista estadounidense, y me mostró un artículo que trataba el tema de racismo; este tema fue objeto de análisis crítico en una clase anterior de Taller de Lectura y Redacción. (16.10.2003).

3.- Después de una clase Ana me mostró una carta cadena para compararla con la que se había analizado en una de las clases anteriores. (17.10.2003)

4.- En el momento de recibir hojas recicladas para la elaboración de su tarea, algunos sujetos se pusieron a examinar los textos en el reverso de esas hojas. Entonces, Arturo me comentó que los textos de las hojas recicladas también eran para aplicarles lectura crítica. Se trataba de las solicitudes de beca, y el sujeto señaló que las respuestas a la pregunta del por qué no se podía presentar un comprobante de los ingresos familiares, merecían análisis crítico por las omisiones que podían contener. Es notorio el hecho de que Arturo tenía presente y utilizó de manera espontánea el recurso puntual de la lectura crítica: la detección de las omisiones del texto. (29.10.2003)

5.- Abel se acercó conmigo en la entrada al aula para comentar sobre un texto que encontró en su casa. Se trataba de una carta cadena semejante a la que se analizó en la discusión en una clase anterior. Abel relató haber encontrado la carta en su casa. La mamá de Abel dijo que tal vez multiplicaría la carta, ya que era católica y fue impactada por las amenazas contenidas en ella. Abel le objetó a su mamá que era un texto semejante a los que se analizaban en las clases de Taller de Lectura y Redacción, e insistió que no había que contestarlo. Argumentó que los textos de ese tipo eran anónimos y, además, hablaban de la religión sin mostrar un respaldo de alguna organización religiosa. En la discusión familiar citada por Abel intervino su papá; sin embargo, esa discusión fue interrumpida a

causa del dolor de cabeza que sintió Abel. Las observaciones hechas por Abel a sus papás, evidencian la aplicación de la estrategia impartida de la lectura crítica. Llama la atención cómo se apropió Abel del análisis de las condiciones de la producción y la interpretación de los textos. (10.02.2004)

6.- Feliciano y Erick entraron a la Dirección en el receso, cuando me encontraba ahí. Feliciano notó la envoltura de unas galletas en el mostrador de la Dirección y comentó que se le podía dar lectura crítica; su comentario parecía una broma. A raíz de ese comentario hicimos los sujetos y yo un breve análisis textual para concluir sobre los propósitos de la producción de ese texto y las condiciones de su interpretación. De esta manera notamos que la parte comercial de la envoltura fue producida para hacerle creer al consumidor que el producto era natural, cuando la lista de los ingredientes lo contradecía. En este evento fue notoria la utilización con fines de análisis crítico, de una envoltura tirada. De esta manera Feliciano y Erick utilizaron la estrategia de la lectura crítica de los textos de uso cotidiano, tal como se impartió en clases, para analizar cómo éstos distorsionan la realidad y cómo posicionan al lector (Luke, O'Brien y Comber, 2001). (05.03.2004)

7.- Hércules se acercó conmigo en el receso, al día siguiente del análisis textual de una canción *hip-hop*. Me invitó a escuchar en su reproductor de discos compactos, unas canciones del mismo género que, en su opinión, se podían analizar en las discusiones de Taller de Lectura y Redacción. En este evento llama la atención el hecho de que un alumno comparta un artefacto cultural propio con una profesora, siendo que los textos de ese tipo habitualmente no son reconocidos por la cultura escolar (Dyson, 2000; Ivey y Broadus, 2001; Smagorinsky, 2001;

Worthy, 2000). Lo más importante es que el tipo de análisis del texto que Hércules propuso, fue crítico. De esta manera se dio una interacción inusual y una muestra de confianza de un alumno hacia una profesora. Esto fue posible gracias a que en las discusiones en clases se utilizaron los textos de la cultura *pop*, de acuerdo con las recomendaciones de la pedagogía crítica, "para analizar la visión del mundo que estos textos crean, y cómo sitúan a los jóvenes en ella." (Giroux, 2001:108) (12.04.2004).

8.- Al presenciar una exposición de lectura crítica, hecha por un equipo de sus pares, Gerardo hizo el siguiente señalamiento: "*Iban a hacer el análisis de un texto manipulativo, pero nos están manipulando a nosotros diciendo que el producto no sirve.*" Carlos intervino preguntando: "*¿Dónde está el texto manipulativo?*" Gerardo, señalando a una de las expositoras, la nombró: "*¡Cordelia!*" (21.05.2004)

Este evento evidencia el manejo por los sujetos citados, de dos aspectos importantes para la lectura crítica.

El primero es una postura de cuestionamiento, propia de la lectura crítica, pero asumida hacia el análisis *crítico* de un texto. Es decir, Gerardo cuestionó la lectura crítica hecha por sus pares. Se puede inferir que Gerardo mostró la resistencia a que la estrategia de la lectura crítica se convirtiera en "la nueva ortodoxia" (Kempe, 2001:41). Para eso debió de haber asumido la postura distanciada, propia de la estrategia de la lectura crítica; asimismo, debió de haber recurrido al análisis crítico de las condiciones de la producción y la interpretación de los textos como parte de la estrategia impartida.

El segundo aspecto importante de la lectura crítica en este evento es la amplia definición del texto, impartida dentro de la estrategia y retomada por Gerardo y

Carlos. La utilización de los textos en el presente estudio se basó en la concepción de un texto como “cualquier configuración de signos que proporciona un potencial para un significado” (Smagorinsky, 2001:137). Es la definición que retomaron Gerardo y Carlos al identificar y analizar a su compañera de grupo como a un texto.

B. Observaciones hechas por los sujetos a la profesora.

Se debe recordar que la lectura crítica implica un escepticismo hacia la autoridad (Bridges, 1997, en Almasi, O`Flahavan y Arya, 2002). Las observaciones hechas por los alumnos evidencian el desarrollo de este escepticismo.

1.- De esta manera, en varias ocasiones los sujetos me preguntaron por qué no aplicaba lectura crítica con sus pares que pedían permiso para ir al baño: Soledad (01.10.2003), Leoncio (10.10.2003), Tomás y Gerardo (10.10.2003). En esta última ocasión, cuando los foros de discusión estaban a cargo de los dos sujetos mencionados, no dejaron salir a una compañera de su grupo diciendo: “Sabemos que no vas a ir al baño.” (10.10.2003). Este evento de la aplicación de la estrategia evidencia que los sujetos retomaron el análisis crítico de la producción y la interpretación de los textos, aplicándolo a textos verbales cotidianos. Lo más importante en esta serie de eventos es que los alumnos, más allá de notarlo y callar, me reclamaron el no utilizar la estrategia que estaba promoviendo.

2.- En cuanto a otro tipo de observaciones, Soledad se profundizó en los enlaces intertextuales cuando cuestionó la relación entre dos textos analizados en clase y demandó saber la fuente del segundo texto: “¿De dónde sacó esto?” Estas observaciones fueron muy tajantes, y la discusión entre la alumna y yo, sobre la validez del enlace intertextual y la procedencia de uno de los textos, se volvió

tensa. Fue uno de los eventos clave para recordar que desde el punto de vista de la pedagogía crítica las diversas interpretaciones de los textos no se imponen, sino que se negocian (Comber, 2001) (16.10.2003). Este evento, además impulsa a reflexionar sobre el proceso de la transformación del papel del profesor en el ambiente de las discusiones auténticas.

3.- Por su parte, en las siguientes ocasiones, los sujetos retomaron elementos del análisis textual propio de la lectura crítica. En las citas que siguen, estos elementos se resaltan con negritas.

a) En un receso, discutimos Hércules y yo un anuncio que utilizaba el pronombre “su” con fines de afiliación (“Disculpe las molestias. Estamos arreglando *su* aeropuerto”). Hércules notó que era la estrategia textual que yo también usaba cuando decía “**nuestras** clases”. De esta manera el sujeto retomó el análisis textual y utilizó la intertextualidad para revelar los intereses subyacentes a la producción de los textos orales por la profesora. (24.02.2004)

b) Durante el análisis de un texto manipulativo en la clase de Taller de Lectura y Redacción, Tomás comentó que yo también usé “palabras manipulativas”, citándome: “**La pregunta del millón de dólares:** ¿Qué es lo que no dice el texto?” De acuerdo con el análisis textual llevado a cabo por Tomás, el propósito de usar la frase resaltada con negritas era posicionar a los alumnos con respecto al valor de la pregunta. Además, esta interpelación hecha durante una discusión con todo el grupo evidencia la atención de un sujeto, enfocada en los textos verbales, con el propósito de interpretarlos críticamente. Por otra parte, evidencia el desarrollo de una postura escéptica hacia la autoridad. (14.05.2004)

c) Leoncio señaló una omisión que cometí cuando recomendé a los alumnos buscar información en Internet, y no en la biblioteca. En la estrategia de lectura crítica el análisis de las omisiones es importante, ya que permite revelar los intereses del autor. En este caso el sujeto notó la omisión y me interpeló. Además, interpretó la omisión como una preferencia que yo daba al uso de Internet vs. la biblioteca. (14.05.2004)

d) Erick retomó el análisis de las omisiones en la producción de un texto de la siguiente manera. Al aplicar una de las encuestas, recordé a los sujetos que se podían expresar libremente desde su anonimato. Entonces, Erick preguntó si yo ya conocía la letra de los alumnos. Reconocí que en la mayoría de los casos sí me había familiarizado con su letra, y les sugerí que escribieran con la mano izquierda para no ser reconocidos. Este evento es otra evidencia de cómo retoman los sujetos la estrategia del análisis de la producción y la interpretación de los textos y la utilizan para cuestionar los textos orales producidos por la profesora. (07.05.2004)

4.- Tomás y Margarita aplicaron lectura crítica a mi interpretación del trabajo de su foro. Cuando les señalé de ejemplo el trabajo de los demás foros, Tomás dijo: "No nos compare con nadie", y Margarita explicó que, mientras yo les quería poner un ejemplo de una forma de trabajar, cada foro tenía su propia forma de trabajar; lo ejemplificó. De esta manera los sujetos retomaron el concepto de las múltiples interpretaciones como parte de la estrategia de lectura crítica. Es decir, desde mi interpretación, la manera de trabajar de un cierto foro era un ejemplo a seguir; desde la interpretación de Tomás y Margarita, era una de las opciones para trabajar en el foro. Además, los sujetos actuaron desde la definición amplia

del texto como un conjunto de símbolos por interpretarse, y de esta manera consideraron como textos a sus compañeros trabajando en los foros de discusión y a la profesora interviniendo en el proceso de los foros. El escepticismo hacia la autoridad en este evento es muy notorio. (10.03.2004)

5.- Así mismo, Leoncio retomó el concepto de las múltiples interpretaciones de un texto en una discusión extraclase sobre la letra de una canción. El sujeto señaló que dependiendo de la persona, en la canción se pueden ver dos ideas contradictorias: prevenir contra el narcotráfico, o incitar. De esta manera Leoncio utilizó el concepto de las diferentes interpretaciones del texto, con distintos posicionamientos de los lectores. (22.04.2004)

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

Tal como encontró en su estudio Díaz Barriga (2001:549), el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en alumnos de bachillerato implica “procesos que se gestan progresivamente, no son del todo o nada, involucran diversos componentes, son difíciles de evaluar, las respuestas varían en función de contenidos y tareas concretas...” En el presente estudio se encontraron las características citadas del proceso de la formación de lectores críticos. Además, las discusiones en el aula a través de las cuales se emprendió la formación de lectores críticos, fueron otro componente de este proceso complejo.

No obstante la complejidad, se lograron identificar los aspectos de la formación de los sujetos del estudio como lectores críticos.

Los datos expuestos en el presente apartado evidencian la apropiación por los sujetos del estudio, de los siguientes aspectos clave de la lectura crítica, de acuerdo con la estrategia impartida.

1.- El desarrollo de una postura de cuestionamiento de los textos propia de la lectura crítica. Esta postura se hace visible cuando las respuestas de los sujetos a las preguntas de la lectura crítica contienen puntos de vista divergentes con respecto a los textos analizados (Hanzl, 2001) y así traspasan los límites del posicionamiento del lector que los textos pretenden imponer. Esta postura de la problematización de los textos permite a los sujetos realizar lo que para Laknshear con Gee, Knobel y Searle (2002) son los dos componentes principales de la lectura crítica: análisis y evaluación. El análisis y la evaluación de los textos engloban los siguientes aspectos.

2.- La revelación del carácter socialmente condicionado de la producción de los textos. En el presente apartado se puede observar cómo los sujetos del estudio se dieron cuenta de que los textos no son neutrales, sino contruidos por y para diversos grupos sociales. Los sujetos analizaron cómo un autor aparentemente individual construye un texto en los intereses de un cierto grupo social. De esta manera, algunos sujetos del estudio realizaron el análisis de las condiciones de la producción de los textos (Luke, O`Brian y Comber, 2001).

3.- Las inferencias sobre los intereses detrás de la producción de los textos. De haber asumido una postura de cuestionamiento de los textos como producciones sociales con visiones interesadas, algunos sujetos del estudio analizaron los posibles intereses detrás de la producción de los textos y cómo el posicionamiento del lector que construyen, obedece a esos intereses. En otras palabras, algunos

sujetos del estudio recurrieron al análisis de las condiciones de la interpretación de los textos (Luke, O`Brian y Comber, 2001).

4.- La creación y el uso de los enlaces intertextuales para lograr más de una interpretación de un texto y analizar el posicionamiento del lector correspondiente a cada interpretación.

Cabe recordar dos aspectos de la intertextualidad como base de la lectura crítica.

El primero consiste en que los autores, al construir una versión de la realidad, acotan el contexto de acuerdo con los intereses de los grupos sociales que representan (Gilbert, 2001; Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002). Por tanto, en el marco de la nueva estrategia se trabajó para devolver los textos a su amplio contexto social, para poderles dar lectura crítica.

El segundo aspecto significa que la intertextualidad para la lectura crítica no sólo tiene que ver con las conexiones entre diversos textos escritos, orales y visuales (Hartman y Allison, 1996). La intertextualidad también relaciona los textos entre sí y los enlaza con la experiencia personal, para reconstruir el contexto social (Greene y Ackerman, 1995). De acuerdo con Bloome (1989, en Santa Barbara Classroom Discourse Group, 2001:136-137), “el juego de las relaciones intertextuales que construyen los profesores y los estudiantes se puede ver como la construcción de una ideología cultural, un sistema de asignación del significado y de la significancia a lo que se dijo y a lo que se hizo y para definir a los participantes en lo social”.

Algunos sujetos demostraron haberse apoderado de esta estrategia recurriendo a enlaces entre los textos vistos en clases, en su hogar y en la

comunidad; así mismo, recurrieron a las conexiones personales para construir la intertextualidad en el sentido social. Utilizaron la intertextualidad así entendida como una herramienta de la lectura crítica.

Otra parte importante de la estrategia impartida que utilizaron algunos sujetos del estudio fue la creación de los textos contestatarios con elementos de la crítica social. Green (2001:10) considera que “la manera más efectiva de desarrollar a los lectores críticos es a través de la escritura”, ya que permite analizar cómo se construyen los textos y cómo posicionan a los lectores; permite experimentar la interrelación del lenguaje y de las ideas.

Además, algunos sujetos del estudio retomaron los siguientes aspectos que forman parte de la estrategia de la lectura crítica.

1.- La problematización de los textos orales producidos por la profesora. En el presente apartado se puede observar cómo algunos sujetos se apropian de la nueva estrategia para *cuestionar a quien cuestiona*. El hecho de que los sujetos me interpelaran en clases evidencia algunas brechas en “la cultura del silencio” (Freire, en Giroux, 1990:92). Algunos sujetos también utilizaron la nueva estrategia con este propósito al problematizar los textos orales producidos por sus pares. Los datos que van en este sentido son especialmente importantes, ya que evidencian la utilización espontánea de la nueva estrategia fuera del marco de las tareas asignadas.

2.- Por lo mismo es sumamente importante observar la utilización espontánea por algunos sujetos, de los textos cotidianos con fines de análisis crítico.

3.- Por otra parte, los datos del presente apartado permiten concluir que algunos sujetos se apropiaron de la definición más amplia del texto como un

conjunto interpretable de símbolos, de tal manera que aplicaron análisis crítico a personas o situaciones como textos.

4.- Los elementos del análisis textual, cuando se utilizaban por los sujetos, comprendían en análisis del léxico y de la gramática en función de lo sociocultural (Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002). En los intentos que hice para “reposicionar a los alumnos como investigadores del lenguaje” (Comber, 2001:92) algunos sujetos demostraron haber retomado este aspecto de la estrategia. El manejo de este aspecto se hace especialmente visible en los comentarios y en las interpelaciones de los sujetos durante las discusiones con todo el grupo, así como extraclase.

En conclusión, algunos sujetos del estudio pudieron “darse cuenta de cómo se construyen los textos y cómo estas construcciones posicionan al lector” (Green, 2001:10). Así mismo, algunos foros de discusión tuvieron como resultado, la creación de textos contestatarios con respecto a los discutidos en los foros, con posicionamientos del lector alternativos. A través de estos textos los sujetos del estudio exploraron “las maneras actuales y posibles de ser y de hacer” (Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002:155).

Además, con la discusión y la elaboración de la Carta propuesta al Director sobre las mejoras en la escuela, si hizo un intento por “intervenir estratégicamente en contextos sociales” (Luke, O`Brien y Comber, 2001:113).

Es necesario recordar que los aspectos mencionados de la lectura crítica fueron retomados por los sujetos del estudio en el proceso de las discusiones en el aula, ya que esa fue la forma en la que se impartió la nueva estrategia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente estudio analiza las dinámicas de la formación de lectores críticos a través de la discusión en el aula. El estudio se llevó a cabo en una escuela preparatoria suburbana de la clase trabajadora donde los alumnos viven las desigualdades educativas y donde su permanencia en el aula no tiene mucha relevancia para sus vidas, tal como afirman Henry Giroux y otros exponentes de la pedagogía crítica. Por lo tanto, se pensó ofrecer a los alumnos, una nueva estrategia, la de la lectura crítica, en un nuevo ambiente de aprendizaje, el de las discusiones en el aula, en las clases de Taller de Lectura y Redacción. Con el apoyo en la literatura descrita en los “Antecedentes” en los “Fundamentos teóricos”, se supuso que la nueva estrategia se podría utilizar por los sujetos del estudio como una herramienta para cuestionar las visiones del mundo construídas en los textos de uso cotidiano y los posicionamientos del lector que implican. Así, considera Kempe (2001:41) que “en un mundo caracterizado por el conflicto, la opresión y la desigualdad, los estudiantes deben tener acceso a una(s) práctica(s) de lectura-escritura más poderosa(s), cuando se les requiera resistir las ideologías textuales y construir lecturas socialmente críticas de sus textos y su cultura”.

El estudio muestra que la formación de los lectores críticos a través de la discusión en el aula es un proceso arduo para el profesor, complejo, no lineal y adverso. En este proceso interviene la mediación de las experiencias escolares anteriores y de las relaciones ya establecidas de los alumnos con la escuela. Uno de los rasgos de esas relaciones es la desvinculación de la escuela y a veces la oposición a ésta como a una institución de poder y al profesor como a su

representante. Las ideas ya arraigadas de los sujetos del estudio sobre sus identidades como alumnos, sobre la escuela y sobre la educación, entre otras, ejercieron una considerable mediación.

Además, intervino la falta de las estrategias de lectura y la consecuente renuencia de algunos sujetos ante la necesidad de un análisis minucioso de los textos. Asimismo, mediaron la autoridad de los textos y las expectativas de los sujetos con respecto a los textos, como resultado de las experiencias anteriores de lectura (Webb y Singh, 2001).

En las circunstancias descritas fue un reto la planeación, la organización y la conducción de las discusiones en el aula, con base en la responsabilidad compartida, mientras que los sujetos me reclamaban la disciplina. Las discusiones en los foros, y especialmente con todo el grupo, se tornaban caóticas y sumamente difíciles de conducir por falta de una cultura de participación.

De esta manera, en la aplicación de la nueva estrategia mostró su fuerza la ideología en su sentido vivencial (Giroux, 1990). En otras palabras, medió la invisibilidad del Discurso como la manera de ser y hacer en el mundo, aparentemente normal y natural (Lankshear con Gee, Knobel y Searle, 2002).

No obstante esta mediación, se dieron ciertos logros en los dos aspectos del estudio: el proceso de las discusiones y la formación de lectores críticos.

1.- En cuanto a las discusiones, se pudieron lograr cambios a favor de la creación de una comunidad discursiva. Se pudo transitar hacia un aula participativa y democrática con responsabilidad compartida de los integrantes.

Los sujetos del estudio mostraron interés en las discusiones, evidenciado por los eventos de la participatividad elevada. La participatividad surgía cuando los

sujetos sentían que tenían autoridad sobre el texto, porque formaba parte de su vida: una carta cadena, el escrito de una exalumna, una canción *hip-hop*.

Los eventos de una verdadera discusión fueron sumamente valiosos, ya que revirtieron la estrategia del aula tradicional en la cual los temas se acotan por el profesor y se sigue el patrón “iniciación por el profesor – respuesta por los alumnos – evaluación por el profesor.” Como un ambiente de aprendizaje, los eventos de una verdadera discusión se caracterizaron por preguntas auténticas e intercambios a menudo directos entre los alumnos sin mi intermediación, sobre cuestiones difíciles, desbordando los temas programados.

Por su parte, se observó el proceso de la cohesión de los foros de discusión alrededor de las tareas de la lectura crítica. Se consolidaron foros con diferentes formas de organización. No todos los foros fueron funcionales; sin embargo, todos aportaron aprendizaje a sus integrantes.

El proceso de la generación colectiva de significados, propio de las discusiones en el aula, fue dirigido a desarrollar la lectura crítica.

Los foros cohesionados fueron los más propicios para la generación colectiva de significados.

2.- En cuanto a la formación de lectores críticos: los sujetos se familiarizaron con la nueva estrategia de la lectura. Esto es visible en sus tareas, así como en sus preguntas y pronunciamientos en las discusiones y extraclase. Los sujetos conocieron el concepto de la lectura crítica como una forma de cuestionar los mensajes de los textos y revelar sus intereses ocultos. Asimismo, practicaron la aplicación de la nueva estrategia a los textos cotidianos que usualmente encuentran en su hogar y en su comunidad: un artículo periodístico, un comercial,

una canción. Los sujetos del estudio se acercaron al análisis de la producción de los textos: vieron cómo los textos no son neutrales, sino elaborados por, o a nombre de, diversos grupos sociales de acuerdo con sus intereses. Además, los sujetos se dieron cuenta de los resultados que la nueva estrategia puede brindar a través del análisis de las condiciones de la interpretación de los textos. Esto es, practicaron la lectura crítica para analizar el texto y observar que existe una interpretación privilegiada de él, conveniente para el autor; lograr otra o más interpretaciones alternativas y notar cómo posiciona cada una al lector. Además, los sujetos observaron que cada posicionamiento del lector implica un cierto estilo de vida.

Los sujetos también se familiarizaron con el concepto de la intertextualidad y cómo funciona en la nueva estrategia. Observaron cómo se pueden crear enlaces entre los textos y las experiencias vividas para analizar un texto críticamente dentro de la red de las relaciones sociales. Además, los sujetos crearon sus propios enlaces intertextuales con el propósito de aplicar la lectura crítica.

Por otra parte, los sujetos se apropiaron de la definición del texto como una configuración de signos con potencial de significado. Esta amplia definición del texto les permitió “leer” críticamente a las personas y las situaciones.

Las evidencias sobre la formación de lectores críticos en el presente estudio se obtuvieron principalmente de los trabajos de los sujetos elaborados en el proceso de los foros y sus pronunciamientos en las discusiones y extraclase.

En cuanto a los trabajos de los foros, en primer lugar están las respuestas de los sujetos a las preguntas del modelo principal de la lectura crítica:

- ¿Quién escribe a quién?

- ¿De qué te está tratando de convencer el texto?
- ¿Qué fue lo que no se dijo sobre el tema?
- ¿Por qué nos se dijo?

Como resultado de la instrucción sobre el uso de la nueva estrategia, se notaron diferencias en las respuestas de los sujetos a estas preguntas, antes y después de la instrucción. Antes de la instrucción los sujetos no cuestionaron el texto periodístico analizado y mostraron la aceptación del posicionamiento del lector que el texto construía. En cambio, después de la instrucción y de la creación de enlaces intertextuales (al cabo de dos meses) los sujetos pudieron asumir una postura contestataria hacia el texto, revelando los intereses del grupo social que representaba (el comercio). También analizaron las omisiones del texto y los posibles intereses detrás de ellas.

Además, en los textos alternativos posteriores a la instrucción, elaborados en los foros de discusión, los sujetos lograron expresar perspectivas sobre los temas del texto analizado, distintas de éste, con otros posicionamientos del lector.

Se debe notar que un tema del texto analizado fue incuestionable para la mayoría de los sujetos: la bondad inherente de la educación sin importar las desigualdades educativas que afectan la calidad de la educación.

Hacia el final del ciclo escolar los sujetos analizaron otro texto periodístico, contestaron las preguntas de lectura crítica y crearon un texto alternativo sobre el tema, en foros de discusión. A diferencia del trabajo con el texto anterior, estas actividades se llevaron a cabo sin haber creado la red intertextual en clases, esto es, sin andamiaje. Las respuestas de los sujetos a las preguntas de lectura crítica no mostraron un cuestionamiento directo del texto analizado. En cuanto a los

textos alternativos sobre el tema, los sujetos cuestionaron el texto analizado implícitamente, introduciendo tintes emocionales a la descripción del acontecimiento, mismo que presenciaron muchos de ellos (ceremonia de inauguración de los juegos deportivos, culturales, de habilidades y destrezas).

De los eventos descritos se puede concluir que el proceso de la formación de lectores críticos a través de las discusiones en el aula es largo y complejo, adverso y problemático.

Por su parte, las manifestaciones espontáneas de lectura crítica recolectadas en el presente estudio, son extremadamente valiosas, ya que evidencian la apropiación de la nueva estrategia por los sujetos. En el transcurso del año escolar algunos de ellos encontraron diversos textos en su hogar y en su comunidad, los llevaron a clases y los ofrecieron para su análisis crítico. En otras ocasiones, algunos sujetos del estudio retomaron la estrategia impartida para hacerme observaciones críticas mayormente relacionadas con las omisiones que cometía en mi discurso en clases. Estas fueron también unas muestras del escepticismo hacia la autoridad propio de la postura crítica. También fueron evidencias de que la aplicación de la nueva estrategia propició el surgimiento de unas nuevas relaciones entre los alumnos y la profesora.

Por otra parte, la aplicación de la nueva estrategia implicó el intento de pasar a la acción social que debe ser el paso culminante de la lectura crítica. Se empezó con las discusiones sobre la educación; se dio una interpretación diferente a este tema introduciendo información sobre las desigualdades educativas; se siguió con la elaboración de un texto alternativo sobre el tema de la educación, y después, una carta propuesta de las mejoras en la escuela, elaborada durante las

discusiones en foros y con todo el grupo. Finalmente se condujeron dos encuentros del grupo con el Director para el seguimiento de la carta.

A continuación se ofrecen algunas recomendaciones sobre los elementos de una formación efectiva de lectores críticos a través de las discusiones en el aula.

1.- Mostrar en un principio, la utilidad *cotidiana* de la lectura crítica, con textos de uso común, incluidos los verbales, los escritos y los visuales. Proporcionar a los alumnos, y construir junto con ellos, ejemplos claros y sencillos, con base en sus propias experiencias vividas, de cómo se puede utilizar la estrategia de la lectura crítica para desentrañar los intereses ocultos de los textos y resistirlos.

2.- Basar el proceso de la formación de lectores críticos a través de las discusiones en un proyecto que tenga salida a la acción social, en el que se puedan lograr resultados. En caso del presente trabajo, el proyecto de la carta propuesta de las mejoras en la escuela fue un intento no programado e inconcluso. Se podría elaborar un proyecto para realizarlo con tiempo, proponiendo sólo una o dos mejoras, con tal de darles seguimiento hasta verlas implementadas.

3.- Involucrar más a los alumnos en la selección de los textos y discutir con el grupo, la pertinencia para la lectura crítica de los textos propuestos.

4.- Crear más enlaces intertextuales que ofrezcan interpretaciones diferentes de un mismo tema. Recurrir siempre a la intertextualidad para ubicar el texto en la amplia red de las relaciones sociales y de ahí poder aplicar la lectura crítica.

5.- Dedicar más tiempo a la escritura como una estrategia de la formación de lectores críticos.

6.- Integrar la instrucción sobre los contenidos programáticos y sobre la nueva estrategia. En el presente estudio se realizó un intento de esta integración, cuando se redactó una autobiografía, a la cual se aplicó a la misma vez, la estrategia de la lectura crítica.

7.- Reforzar la instrucción sobre la estrategia de la lectura crítica con la instrucción sobre el desarrollo de las estrategias interpersonales y la cultura de la participación.

8.- Reconceptuar la disciplina como la responsabilidad compartida que deben tener los integrantes de las discusiones para cohesionarse alrededor de las tareas de la lectura crítica. El punto de partida para la disciplina así conceptuada debe ser la utilidad *personal* de la lectura crítica para cada uno de los integrantes.

9.- Reconceptuar el papel del profesor en un aula donde se trabaja sobre la formación de lectores críticos a través de las discusiones. Buscar el balance entre la libertad y la responsabilidad de los alumnos; entre la imposición y la soltura de los puntos de vista. En cuanto al andamiaje de la lectura crítica por el profesor, buscar su justa medida para no dejar solos a los alumnos, ni aplicar la lectura crítica por ellos: definir la zona de desarrollo próximo.

10.- Reconceptuar la naturaleza del conocimiento: de un objeto sólido e inmutable, un “banco de datos”, a un fenómeno social, fluído y temporal. El propósito de tal reconceptuación sería que los profesores dejáramos de dictar todo el tiempo lo mismo, hasta el cansancio y muchas veces inútilmente, y empezáramos a actuar como facilitadores en la construcción del conocimiento a través de las discusiones, como si éste no existiera antes de entrar a clase. Esto,

sin menospreciar, claro, las prácticas de entrenamiento y memorización cuando sean necesarias.

11.- Reconceptuar la naturaleza del lenguaje para ver cómo es uno con la ideología y por tanto, como condiciona las actividades sociales y la construcción de las identidades. A partir de esta reconceptuación, crear un nuevo lenguaje para unas nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos, y entre los alumnos mismos. Por ejemplo, idear nuevas definiciones de las palabras escolares habituales: *trabajar* (de estar callados y copeando, a discutir y analizar), *disciplina* (de una clase en el silencio impuesto por el profesor – a una discusión disciplinada, esto es, apegada al tema, basada en la responsabilidad compartida de los integrantes de la discusión y centrada en ellos).

12.- Reconceptuar la lectura como un proceso activo de la construcción de los significados sociales que va desde la decodificación hasta la lectura de las culturas.

Las últimas tres de las recomendaciones enumeradas se pueden llevar a cabo con apoyo en la perspectiva teórica sociocultural.

13. Al final, lo más importante. Los profesores quienes laboramos en las escuelas de la clase trabajadora, necesitamos el apoyo de la pedagogía crítica transformativa. Viendo a nuestros alumnos desde esta perspectiva teórica, podremos darnos cuenta de cómo son condicionados por sus circunstancias socioeconómicas y culturales. No es que los profesores empecemos a estereotipar a los adolescentes de la clase trabajadora, sino que podremos ver sus individualidades en el contexto sociocultural que a menudo es de desesperanza. Por tanto, podremos actuar como intelectuales transformativos. Por ejemplo, en

lugar de molestarnos con un adolescente “flojo”, o “rebelde” o que no le gusta leer, podremos analizar por qué. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, podremos darnos cuenta de que los adolescentes de la clase trabajadora están desvinculados de la escuela por la poca relevancia que ésta les ha ofrecido en sus vidas. Podremos, entonces, buscar estrategias para un aprendizaje más relevante, para devolverle al adolescente, el interés por la escuela.

Es evidente que se necesitan más estudios sobre los encuentros concretos en el aula, en los que se busque la formación de los bachilleres de la clase trabajadora como lectores críticos a través de las discusiones.

REFERENCIAS

Almasi, J.F. (1996). A New View of Discussion. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark DEL, International Reading Association, Capitulo 1, pp.2-24.

Almasi, J.F. y Gambrell, L.B. (1994), Sociocognitive Conflict in Peer-Led and Teacher-Led Discussions of Literature. ERIC, ED369069.

Almasi, J.F., O’Flahavan, J.F. y Arya, P. (2002), A Comparative Analysis of Student and Teacher Development in More and Less Proficient Discussions of Literature. *Reading Research Quarterly*, Vol.36, No.2, April/May/June, pp.96-120.

Aviles, K. (2003). Ser joven se volvió sinónimo de exclusión. México: La Jornada, edición electrónica. Consultado en World Wide Web el 26.09.2003.

Baker, C.D. y Freebody, P. (2001). The Crediting of Literature Competence in Classroom Talk. En Fehring, H. Y Green, P. (Eds.), *Critical Literacy. A Collection of*

Articles From the Australian Literacy Educators' Association. EEUU: International Reading association – Australia: Australian Literacy Educators' Association, pp.58-74.

Ball, A.F. (2000). Teachers' Developing Philosophies on Literacy and Their Use in Urban Schools: A Vygotskian Perspective on Internal Activity and Teacher Change. En Lee, C.D. y Smagorinsky, P. (Eds.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. EEUU: Cambridge University Press, pp. 226-255.

Beach, R., Appleman, D., y S.Dorsey (2001), Adolescents' Uses of Intertextual Links to Understand Literature. En Ruddell Robert B., Rapp Ruddell, Martha and Singer, Harry (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. EEUU: International Reading Association, Newark, Delaware (pp.695-714).

Bean, T.W y Moni, K. (2003). Developing students' critical literacy: Exploring identity construction in young adult fiction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol.46, No.8, mayo 2003. EEUU: Newark, Delaware: International Reading Association (pp.638-648).

Bean, T. W. y Rigoni, N. (2001), Exploring the Intergenerational Dialogue Journal Discussion of a Multicultural Young Adult Novel. *Reading Research Quarterly*, Vol.36, No.3, July/August/September (pp.232-248).

Becker, H.S. (1999). Problems of Inference and Proof in Participant Observation. En Bryman, A. y Burgess, R.G., Eds. (1999), *Qualitative Research*. Londres – Thousand Oaks – Nueva Deli: SAGE Publications. Volumen II, pp.55-67.

Bloor, Michael, (1999), On The Analysis of Observational Data: A Discussion of the Worth and Uses of Inductive Techniques and Respondent Validation. En Bryman, A. y Burgess, R.G., (Eds.), *Qualitative Research*. Londres – Thousand Oaks – Nueva Deli: SAGE Publications. Volumen III, pp.445-454.

Broughton, M.A. y Fairbanks, C.M.(2002). Stances and Dances: The Negotiation of Subjectivities in a Reading / Language Arts Classroom. *Language Arts*, Vol.79, N0.4, marzo 2002. EEUU (pp.288-296).

Burgess, R. (1999), Keeping a Research Diary. En Bryman, A. y Burgess, R.G., (Eds.), *Qualitative Research*. Londres – Thousand Oaks – Nueva Deli: SAGE Publications. Volumen I, pp.256-262.

Cairney, T.H. (1996). Pathways to Meaning Making: Fostering Intertextuality in the Classroom. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark DEL, International Reading Association, Capítulo 11, pp.170-180.

Carrasco Altamirano, A. (2000). La comprensión de lectura en alumnos de 5to y 6to grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Cazden, C.B. (1991). El Discurso en el Aula. El lenguaje de la Enseñanza y del Aprendizaje. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Chinn, C.A., Anderson, R.C., Waggoner, M.A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, Vol.36, No.4, octubre-noviembre-diciembre 2001, pp.378-411.

Christoph, J.N. y Nystrand, M. (2001), Taking Risks, Negotiating Relationships: One Teacher's Transition Toward a Dialogic Classroom. ERIC, ED456458.

Colvin, C. y Kramer, L. S. (2000), Developing Academic Confidence to Build Literacy: What Teachers Can Do. En "*Struggling Adolescent Readers. A Collection of Teaching Strategies.*", Moore, D.W., Alverman, D.E. y Hinchman, K.A., (Eds.) *International Reading Association, Segunda Edición*, pp.39-50.

Comber, B. (2001). Classroom Explorations in Critical Literacy. En Fehring, H. Y Green, P. (Eds.), *Critical Literacy. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. EEUU: International Reading association – Australia: Australian Literacy Educators' Association, pp.90-102.

Commeyras, M., Sherrill, K.A. y Wuenker, K. (1996). Trusting Students' Questions About Literature: Stories Across Contexts. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark DEL, International Reading Association, Capítulo 6, pp.73-86.

Cordero, G. (1999). Entrevista a Fdo.Reimers. UABC-IIDE: REDIE, Vol.1, No.1. Consultado en world wide web el 20.11. 2002.

Cuarón, A. Entrevista a la revista "WOW Internacional". México: No.10, mayo/junio 2003, p.45.

Cypress Hill, (2003). www.song-lyrics.com/sl/artist/144/cypress-hill-lyrics.php Consultado en world wide web el 16.12.2003.

de Fuentes, R.E. (2003). "¡Todos a estudiar". México: Productos Coppel, ago./sep.2003.

Denzin, Norman, (1999), Evaluating Qualitative Research in the Poststructural Moment: The Lessons James Joyce Teaches Us. En Bryman, A. y Burgess, R.G., Eds. (1999), *Qualitative Research*. Londres – Thousand Oaks – Nueva Deli: SAGE Publications. Volumen III, pp.311-345.

Díaz Barriga, Frida (2001), "Habilidades de pensamiento crítico sobre los contenidos históricos en alumnos de bachillerato." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Septiembre – Diciembre 2001, vol.6, núm.13, pp.525-554.

Durrant, P. y Green, B. (2001). Literacy and the New Technologies in School Education: Meeting the L(IT)eracy Challenge? En Fehring, H. Y Green, P. (Eds.), *Critical Literacy. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. EEUU: International Reading association – Australia: Australian Literacy Educators' Association, pp.142-163.

Dyson, A.H. (2000), Linking Writing and Community Development through the Children's Forum. En Lee, C.D. y Smagorinsky, P. (Eds.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. EEUU: Cambridge University Press, pp. 127-149.

El Mexicano, el gran diario regional. México: Ensenada, Baja California, 24.03.2004.

Evans, K. S. (2002), Fifth-Grade Students' Perceptions of How They Experience Literature Discussion Groups. *Reading Research Quarterly*, Vol.37, No.1, January/February/March, pp.46-69.

Fehring y Green (Eds.) (2001). *Critical Literacy. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. EEUU: International Reading association – Australia: Australian Literacy Educators' Association.

Flood, J. y D.Lapp (2000), Reading Comprehension Instruction for At-Risk Students: Research-Based Practices That Can Make a Difference. Build Literacy: What Teachers Can Do. En "*Struggling Adolescent Readers. A Collection of Teaching Strategies*". Moore, D.W., Alverman, D.E. y Hinchman, K.A., (Eds.) International Reading Association, Segunda Edición, pp.138-147.

Galda, L. y Beach, R.(2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, Vol.36, No.1, enero/febrero/marzo 2001. EEUU: International Reading Organization, Newark, Delaware (pp.64-73).

Gambrell, L.B. (1996). What Research Reveals About Discussion. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark DEL, International Reading Association, Capitulo 1, pp.25-38.

Gans, H.J. (1999). The Participant-Observer as a Human Being: Observations on the personal Aspects of Field Work. En Bryman, A. y Burgess, R.G.(Eds.), *Qualitative Research*. Londres – Thousand Oaks – Nueva Deli: SAGE Publications. Volumen I, pp.39-67.

García, H.V. (2002). Percepciones de los egresados del bachillerato tecnológico agropecuario en relación a la formación profesional adquirida y su desempeño laboral. México, Ensenada, UPN: Tesis de maestría.

Garner, R. (2001). Metacognition and Executive Control. En Ruddell Robert B., Rapp Ruddell, Martha and Singer, Harry (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. EEUU: International Reading Association, Newark, Delaware pp.715-732.

Gay, I. (2000). Reflections on Teaching Struggling Middle School Readers. En Moore, D.W., Alverman, D. y Hinchman K. A. (Eds.), *Struggling Adolescent Readers. A Collection of Teaching Strategies*. EEUU: International Reading Association, Second Printing, pp.27-38.

Gee, J.P. (1999). An Introduction to Discourse Analysis. EEUU: Nueva York, Routledge.

Gee, J.P. (2001). Critical Literacy / Socially Perceptive Literacy: A Study of Language in Action. En Fehring, H. Y Green, P. (Eds.), *Critical Literacy. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. EEUU: International Reading association – Australia: Australian Literacy Educators' Association, pp.15-39.

Gee, J.P. y Crawford, V.M.(1998). Two Kinds of Teenagers: Language, Identity, and Social Class. En Alvermann, D., Hunchman, K.A., Moore, D.W., Phelps, S.F. y Waff, D.R. (Eds). *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* . Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (pp.225-248).

Gilbert, P. (2001). (Sub)versions: Using Sexist Language Practices to Explore Critical Literacy. En Fehring, H. Y Green, P. (Eds.), *Critical Literacy. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. EEUU: International Reading association – Australia: Australian Literacy Educators' Association, pp.75-83.

Giroux, H. A. (1981). Ideología, Cultura y el Proceso Escolar. Londres: Falmer Press.

Giroux, H.A. (1983). Theory and Resistance in Education: a Pedagogy for the Opposition, South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Giroux, H.A. (1990). Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Giroux, H.A. (2000). *Stealing Innocence. Youth, Corporate Power, and the Politics of Culture*. Nueva York: St.Martin's Press.

Giroux, H.A. (2001). *The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence*. Lanham – Boulder – New York – Oxford: Roman and Littlefield Publishers Inc.

Giroux, H.A. (2002). *Teenage Sexuality, Body Politics and the Pedagogy of Display*.
www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux3.html Consultado en World Wide Web el 10.11.2002.

Green, P. (2001). *Critical Literacy Revisited*. En Fehring, H. y Green, P. (Eds.), *Critical Literacy. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. EEUU: International Reading association – Australia: Australian Literacy Educators' Association, pp.7-14.

Greene, S. y J.M.Ackerman (1995), *Expanding the Constructivist Metaphor: a Rhetorical Perspective on Literacy Research and Practice*. *Review of Educational Research, Winter, Vol.65, No.4*, pp.383-420.

Griffiths, G. (1999), *Doubts, Dilemmas and Diary Keeping: Some Reflections on Teacher-Based Research*. En Bryman, A. y Burgess, R.G. (Eds.), *Qualitative Research*. Londres – Thousand Oaks – Nueva Deli: SAGE Publications. Volumen IV, pp.243-273.

Guthrie, J.T. y McCann, A.D. (1996). *Idea Circles: Peer Collaboration for Conceptual Learning*. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark DEL, International Reading Association, Capitulo 7, pp.87-105.

Gutiérrez, K.D. y Stone, L.D. (2000). *Synchronic and diachronic dimensions of social practice: An emerging methodology for cultural-historical perspectives on literacy learning*. En Lee, C.D. y Smagorinsky, P. (Eds.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. EEUU: Cambridge University Press, pp.150-164.

Halliday, M.,(1982). *“El Lenguaje como Semiótica Social”*. México, FCE.

Hamel, F.L.y Smith, M.W. (1998). *You can't play if you don't know the rules: interpretive conventions and the teaching of literature to students in lower-track classes*. *Reading and Writing Quarterly, oct.-dec.1998, vol.14, No.4*. Obtenido en EBSCOhost el 5.03.2003.

Hammersly, M. (1999). Deconstructing the Qualitative – Quantitative Divide, en Bryman, A. y Burgess, R.G., Eds. (1999), *Qualitative Research*. Londres – Thousand Oaks – Nueva Deli: SAGE Publications. Volumen I, pp.70-83.

Hanzl, A. (2001). Critical Literacy and Children's Literature: Exploring the Sroty of Aladdin. En Fehring, H. Y Green, P. (Eds.), *Critical Literacy. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. EEUU: International Reading association – Australia: Australian Literacy Educators' Association, pp.84-89.

Hartman, D.K..(2001). The Intertextual Links of Readers Using Multiple Passages: A Postmodern / Semiotic / Cognitive View of Meaning Making. En Ruddell R. B., Rapp Ruddell, M. y Singer, H. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. EEUU:International Reading Association, Newark, Delaware, pp.616-714.

Hartman, D.K.y Allison, J. (1996). Promoting Inquiry-Oriented Discussions Using Multiple Texts. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark DEL, International Reading Association, Capitulo 8, pp.106-133.

Heath, S.B. (2001). The Children of Trackton's Children: Spoken and Written Language in Social Change. En Ruddell R. B., Rapp Ruddell, M. y Singer, H. (Eds.), "Theoretical Models and Processes of Reading", EEUU:International Reading Association, Newark, Delaware, pp.208-230.

Irwin,,J.W. (1991). Teaching Reading Comprehension Processes. EEUU: Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey. Segunda Edición.

Ivey, G.(2000). Reflections on Teaching Struggling Middle School Readers. En "Struggling Adolescent Readers. A Collection of Teaching Strategies." David W.Moore, Donna E.Alverman, Kathleen A.Hinchman, Editors. *International Reading Asociation, Second Printing*, pp.27-38.

Ivey, G. y Broaddus, K. (2001) Just plain reading: a survey of what makes students to read in middle school classrooms". *Reading Research Quarterly*, Vol.36, No.4, pp.350-375.

Kay Yopp, H. y Singer, H. (2001), Toward an Interactive Reading Instructional Model: Explanation of Activation of Linguistic Awareness and Metalinguistic Ability in Learning to Read. . En Ruddell, R. B., Rapp Ruddell, M. and Singer, H. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. EEUU: International Reading Association, Newark, Delaware, pp.381-389.

Kempe, A. (2001). No Single Meaning: Empowering Students to Construct Socially Critical Readings of the Text. En Fehring, H. y Green, P. (Eds.), *Critical Literacy. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. EEUU: International Reading association – Australia: Australian Literacy Educators' Association, pp.40-57.

Kletzien, S.B. y .Baloche, L.(2000), The Shifting Muffled Sound of the Pick: Facilitating Student-to Student Discussion. En Moore, D.W., Alverman D.E. y Hinchman, K.A. (Eds.) *Struggling Adolescent Readers. A Collection of Teaching Strategies*. EEUU: International Reading Asociation, Second Printing, pp.296-316.

Langer, J. A. (1987), *Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling*. EEUU: Norwood, Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Langer, J.A.(2001). Beating the Odds: Theaching Middle and High School Students to Read and Write Well. *American Educational Research Journal*, 3 (4), invierno 2001, pp.837-880.

Lankshear, C. con Gee, J, Knobel, M. y Searle, C. (2002), *Changing Literacies*. Gran Bretaña: Oxford.

Latchaw, J.S, (1992). Where Is the “Critical” in Critical Thinking. Ponencia presentada en el 43ero Encuentro Anual de la Conferencia sobre la Composición y la Comunicación Universitaria, EEUU, Cincinnati, Ohio, en marzo de 1992. ERIC, ED350599.

LeCompte, M.D. y Schensul, J.J. (1999). *Designing and Conducting Ethnographic Research. Ethnographer's Toolkit*. Walnut Creek-Lanham-Nueva York-Oxford: Altamira Press.

Lee, C.D. y Smagorinsky, P. (2000), Introduction: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry. En Lee, C.D. y Smagorinsky, P. (Eds.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. EEUU: Cambridge University Press, pp.1-18.

Lewis, C. (2000). Rock'n'Roll and Horror Stories: Students, Teachers, and Popular Culture. En Moore, D.W., Alverman, D.E. y Hinchman, K.A. (Eds.), *Struggling Adolescent Readers. A Collection of Teaching Strategies*. EEUU: International Reading Asociation, Segunda edición, pp.122-127.

Lincoln, Y.y Guba, E. (1999), Establishing Trustworthiness. En Bryman, A. y Burgess, R.G., (Eds.), *Qualitative Research*. Londres – Thousand Oaks – Nueva Deli: SAGE Publications. Volumen III, pp.397-444.

Luke, A., O'Brien, J. y Comber, B. (2001). Making Community Texts Objects of Study. En Fehring, H. y Green, P. (Eds.), *Critical Literacy. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. EEUU: International Reading association – Australia: Australian Literacy Educators' Association, pp.112-123.

Lyons, B. (1996). Peer-Led Literature Discussion Groups: An Analysis of Recent Literature. ERIC, ED395148.

Maloch, B. (2002), Scaffolding Student Talk: One Teacher's Role in Literature Discussion Groups. *Reading Research Quarterly*, Vol.37, No.1, January/February/March (pp.94-112).

Manning, P. (1999), The Challenges of Postmodernism, en Bryman, A. y Burgess, R.G., Eds. (1999), *Qualitative Research*. Londres – Thousand Oaks – Nueva Deli: SAGE Publications. Volumen III, pp.330-345.

Matanzo, J.B. (1996). Discusión: Assessing what was said and what was done. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark DEL, International Reading Association, Capítulo 16, pp.265-280.

Mazzoni, S.A. y Gambrell, L.B.(1996). Using Discussion to Promote Comprehension of Informational Texts. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark DEL, International Reading Association, Capitulo 9, pp.134-148.

McGee, L.M. (1996), Response-Centered Talk: Windows on Children's Thinking. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark DEL, International Reading Association, Capítulo 13, pp.194-207.

McKeachie, W.J. (1997). Good Teaching Makes a Difference – and We Know What it is. En Perry, r. Y Smart, R. *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*. EEUU: Nueva York, Agathon Press, pp.396-408.

McMahon, S. (1996). Guiding Student-Led Discussion Groups. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark DEL, International Reading Association, Capitulo 15, pp.224-249.

Miramontes, B.A.I. (2003). Conociendo el bachillerato: un estudio cualitativo sobre la práctica docente y el fracaso escolar. Tesis de maestría: México, Ensenada, UABC-IIDE.

Moll, L.C. (2000), *Inspired by Vygotsky: Ethnographic Experiments in Education*. En Lee, C.D. y Smagorinsky, P. (Eds.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. EEUU: Cambridge University Press, pp.256-268.

Muñoz, C., Zorrilla, M. y Palomar, J. (1995). Valoración del desarrollo de habilidades cognoscitivas en la educación superior: comparación de los resultados de una universidad pública con los de una privada. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, Vol.XXV, No.2, pp.9-55.

Ornelas, C. (2000). *El sistema educativo mexicano. La transición del fin de siglo*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas – Nacional Financiera – Fondo de Cultura Económica.

Pearson, P.D. y Camperell, K. (2001). *Comprensión of Text Structures*. En Ruddell Robert B., Rapp Ruddell, Martha and Singer, Harry (Ed.), "Theoretical Models and Processes of Reading", International Reading Association, Newark, Delaware pp.448-467.

Pearson, P.D. y Stephens D. (2001), *Learning about Literacy: A 30-Year Journey*. En Ruddell Robert B., Rapp Ruddell, Martha and Singer, Harry (Ed.), "Theoretical Models and Processes of Reading", EEUU:International Reading Association, Newark, Delaware, pp.22-42.

Perelman, Flora (2001), *Textos argumentativos: su producción en el aula, Lectura y Vida*", Año XXII, No. 6, pp.32-45.

Putney, L.A., Green, J., Dixon, C., Durán, R. y Yeager, B. (2000), *Consequential Progressions: Exploring Colective-Individual Development in a Bilingual Classroom*. En Lee, C.D. y Smagorinsky, P. (Eds.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. EEUU: Cambridge University Press, pp.86-126.

Rock, P. (1999), *Participant Observation*, en Bryman, A. y Burgess, R.G., Eds. (1999), *Qualitative Research*. Londres – Thousand Oaks – Nueva Deli: SAGE Publications. Volumen I, pp.3-38.

Rogers, R. (2002). *Between Contexts: A Critical Discourse Analysis of Family Literacy, Discursive Practices, and Literate Subjectivities*. *Reading Research Quarterly*, vol.37, No.3, July/August/September 2002, pp.248-277.

Rosenblatt, L.. (2001) *The Transactional Theory of Reading and Writing*. En Ruddell, R. B., Rapp Ruddell, M. y Singer, H. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. EEUU: International Reading Association, Newark, Delaware, pp.1057-1092.

Santa Barbara Classroom Discourse Group:

Green, J., Dixon, C., Lin, L., Floriani, A. y Bradley, M.; con Paxton, S., Mattern, C. y Bergamo, H., (2001), *Constructing Literacy in Classrooms: Literate Action as Social Accomplishment*. En Ruddell, R. B., Rapp Ruddell, M. and Singer, H. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. EEUU: International Reading Association, Newark, Delaware, pp.124-154.

Schmelkes del Valle, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. *REDIE*, Vol.3, Núm.2, 2001. Consultado en world wide web el 01.09. 2003.

Sheehy, M. (2002). Illuminating Constructivism: Structure, Discourse, and Subjectivity in a Middle School Classroom. *Reading Research Quarterly*, vol.37, No.3, July/August/September 2002, pp.278-305.

Smagorinsky, P. (2001). If Meaning Is Constructed, What Is It Made From? Toward a Cultural Theory of Reading. *Review of Educational Research*, primavera 2001, Vol.71, No.1, pp.133-169.

Smagorinsky, P. Y O'Donnell-Allen, C. (1996). Idiocultural Diversity in Small Groups: The Role of the Relational Framework in Collaborative Learning. . En Lee, C.D. y Smagorinsky, P. (Eds.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. EEUU: Cambridge University Press, pp. 191-225.

Smyth, J.(1997). Teaching and Social Policy: Images of Teaching for Democratic Change. En: Biddle, B.J., Good T.L. y Goodson I.F. (Eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers, pp.1081-1143.

van Dijk, T.(1999a). Análisis del Discurso Ideológico. www.cueyatl.uam.mx/uam/divisiones/csh/dec/15.html Consultado en world wide web el 9/29/1999.

van Dijk, T.A. (1999b). *Ideología*. Barcelona: Editorial Gedisa.

van Harskamp-Smith, S. y van Harskamp-Smith, K. (2001). Torres Strait Islanders Speak: Building a Model of Critical Literacy. En Fehring, H. y Green, P. (Eds.), *Critical Literacy. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. EEUU: International Reading association – Australia: Australian Literacy Educators' Association, pp.103-111.

Vogt, M.E. (1996). Creating a Response-Centered Curriculum with Literature Discussion Groups. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark DEL, International Reading Association, Capitulo 12, pp.181-193.

Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S.(1999). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Quinto Sol.

Walker, B.J. (1996). Discussions that focus on strategies and self-assessment. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark DEL, International Reading Association, Capítulo 18, pp.286-296.

Webb, G. y Singh, M. (2001). "...and What About the Boys?" Re-reading Signs of Masculinities. En Fehring, H. y Green, P. (Eds.), *Critical Literacy. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. EEUU: International Reading association – Australia: Australian Literacy Educators' Association, pp.103-111.

Wells, G. (2000). Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky. En Lee, C.D. y Smagorinsky, P. (Eds.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. EEUU: Cambridge University Press, pp.51-85.

Wiencek, B.J. (1996). Planning, Initiating, and Sustaining Literature Discussion Groups: The Teacher's Role. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark DEL, International Reading Association, Capítulo 14, pp.208-223.

Wilson, L. (2001). Critical Literacy and Pop Music Magazines. En Fehring, H. y Green, P. (Eds.), *Critical Literacy. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. EEUU: International Reading association – Australia: Australian Literacy Educators' Association, pp.137-141.

Worthy, J. (2000). On Every Page Someone Gets Killed! Book Conversations You Don't Hear in School. En Moore, D.W., Alverman, D.E. y Hinchman, K.A. (Eds.), *Struggling Adolescent Readers. A Collection of Teaching Strategies*. EEUU: International Reading Association, Second Printing, pp.226-237.

Wray, D. y Lewis, M.(1996). But Bonsai Trees Don't Grow in Baskets: Young Children's Talk During Authentic Inquiries. En Gambrell, L.B. y Almasi, J.F., *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. EEUU: Newark, International Reading Association, Capítulo 5, pp.63-72.

Young, J.P., Mathews, Samuel R., Kietzman, Anne Marie y Westerfield, Todd (2000), Getting Disenchanted Adolescents to Participate in School Literacy Activities: Portfolio Conferences. En Moore, D.W., Alverman, D.E. y Hinchman, K.A. (Eds.), *Struggling Adolescent Readers. A Collection of Teaching Strategies*. EEUU: International Reading Association, Second Printing, pp.302-316.

