



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

La asignatura de literatura: espacio para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de bachillerato

Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta:

Lic. María Alejandra Castillo Olvera

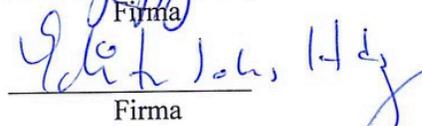
Dirigida por:

Dra. Beatriz Garza González

Dra. Beatriz Garza González (UAQ)
Presidente


Firma

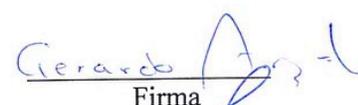
Dra. Edita Solís Hernández (UAQ)
Secretario


Firma

Dr. Víctor Grovas Hajj (UAQ)
Vocal

Rúbrica

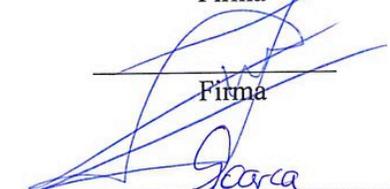
Dr. Gerardo Argüelles Fernández (UAQ)
Suplente


Firma

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas (UAQ)
Suplente

Firma


Lic. Laura Pérez Tellez
Directora de la Facultad


Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.

Mayo 2019



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

Opción de titulación

Tesis

La asignatura de literatura: espacio para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de bachillerato.

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta:

Lic. María Alejandra Castillo Olvera

Dirigida por:

Dra. Beatriz Garza González

RESUMEN

Desde hace algunos años numerosas evaluaciones internacionales, posicionan a México como un país cuya comprensión lectora es deficiente. Pruebas internacionales, como la Prueba PISA (2001), muestran que casi la mitad de los estudiantes mexicanos de entre 15 y 18 años (de nivel preparatoria en México) sólo pueden localizar información explícita en textos de corta a mediana extensión. Además, se ha demostrado que la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes está ligada a prácticas sociales que a su vez están vinculadas con las interacciones que se llevan a cabo entre las personas. Este vínculo entre comprensión lectora y relaciones sociales es el que permite al estudiante apropiarse de la realidad de la obra, así como cuestionarla desde una postura crítica, práctica que puede llevar a otro tipo de textos y escenarios. Esta investigación tiene como objetivo desarrollar, mediante el análisis de obras literarias propias de la asignatura de Literatura, el pensamiento crítico en estudiantes de preparatoria. Por un lado, se busca que la lectura se vuelva un medio que permita el fortalecimiento y desarrollo del pensamiento crítico en los jóvenes, lo que a su vez permitirá una mejora en la calidad lectora. Por otro lado, este abordaje no se hará a partir de cualquier tipo de lectura, sino a través de la literatura, pues esta disciplina no es sólo una actividad artística inconexa, sino que se puede considerar como un quehacer que introduce a la representación cultural del mundo de la experiencia (Colomer, 2001), proceso que a su vez desarrolla el pensamiento crítico. Para lograr dicho objetivo, se propone la creación de un taller de nueve sesiones en el que se aborden temas de carácter humano y universal, tópicos centrales de algunas obras literarias como lo fue para este estudio *El Gran Gatsby* escrita por el estadounidense Francis Scott Fitzgerald en la década de los 20.

Palabras clave: Pensamiento crítico, literatura, bachillerato.

ABSTRACT

For several years now, numerous international evaluations have ranked Mexico as a country whose reading comprehension is deficient. International tests, such as the PISA Test (2001), show that almost half of Mexican students between 15 and 18 old (high school level in Mexico) are only able to locate explicit information in texts of short to medium length. In addition, it has been demonstrated that the reading comprehension capacity of students is linked to social practices that in turn are linked to the interactions that take place between people. This link between reading comprehension and social relationships is what allows students to appropriate the reality of the written text, as well as questioning it from a critical standpoint, a practice that can lead to other types of texts and scenarios. This research aims to develop, through the analysis of literary works of the subject of Literature, critical thinking in high school students. On the one hand, it seeks to make reading a means that allows the strengthening and development of critical thinking in young people, which in turn will allow an improvement in reading quality. On the other hand, this approach will not be made from any type of reading, but through literature, because this discipline is not just a pointless artistic activity, but, on the contrary, it can be considered as a task that introduces the cultural representation of world of experience (Colomer, 2001), a process that in turn develops critical thinking. To achieve this goal, we propose the creation of a workshop of nine sessions in which topics of a human and universal character are addressed, central topics of some literary works as it was for this study *The Great Gatsby* written by the American Francis Scott Fitzgerald in the decade of the 20.

Keywords: Critical thinking, literature, high school.

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar a las instituciones que han hecho posible la realización del presente trabajo, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Universidad Autónoma de Querétaro y la Facultad de Lenguas y Letras.

Muy especialmente a mi tutora y directora de tesis la Doctora Beatriz Garza Gonzáles, por la acertada orientación, inestimable ayuda y paciencia que me permitió un buen aprovechamiento en el trabajo realizado, y que esta tesis llegara a buen término.

Agradezco a la Dra. Edita Solís Hernández, al Dr. Víctor Francisco Grovas Hajj, al Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas y al Dr. Gerardo Argüelles Fernández, mis lectores que siempre me apoyaron y orientaron mi trabajo a lo largo de estos dos años.

Especialmente, quiero agradecer a mi prometido Santiago, gracias a él quien en todo momento fue un apoyo incondicional en este trayecto, por su ánimo, confianza y amor, muchas gracias.

Y por último pero no menos importante a mi madre, a mis hermanos Fernando y Gabriel, gracias a ellos, mi familia, por apoyarme en cada decisión y proyecto que he tomado hasta ahora. Ellos saben que no ha sido sencillo el camino hasta aquí, pero gracias a su amor, a su inmenso corazón y apoyo, lo complicado de lograr esta meta se ha notado menos.

Contenido

Introducción	7
Capítulo 1: Sobre la enseñanza literaria y el desarrollo del pensamiento	9
1.1 Planteamiento del problema	10
1.2 Justificación	17
1.3 Antecedentes	23
1.3.1 Sobre el pensamiento crítico	24
1.3.2 Sobre el pensamiento crítico y la enseñanza literaria	28
Capítulo 2: Marco teórico- sobre los conceptos rectores	35
2.1 La noción de literatura	35
2.2 Sobre el pensamiento crítico	43
Capítulo 3: Metodología	53
3.1 Investigación Acción	53
3.2 Implementación de la enseñanza literaria para el fomento del pensamiento crítico	56
Capítulo 4: Propuesta de intervención	62
4.1 Selección del texto: Justificación, la posición ricoeuriana frente al texto ..	62
4.1.1 Acerca de la obra: El Gran Gatsby	64
4.2 Planeación: La enseñanza de la literatura para el fomento del pensamiento crítico	Error! Bookmark not defined.
Conclusiones	85
Referencias	88

Introducción

A pesar de que desde hace algunos años el número de personas que leen en México aumentó de forma significativa, ya que en 45 años el porcentaje de personas analfabetas de 15 y más años bajó de 25.8 en 1970 a 5.5% en 2015, este aumento cuantitativo no se dio a nivel cualitativo. En otras palabras, según Saulés (2012) en una escala de calidad de la lectura establecida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos por sus siglas en español OCDE, la cual consta de siete niveles (1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6) donde 1b es el más alto y representa un subnivel donde el lector puede localizar una información explícitamente señalada en un lugar destacado de un texto corto, entre otras habilidades, al menos el 42% de los jóvenes en México- se encuentran en este nivel, es decir,- por debajo del Nivel 2, lo cual se puede interpretar como una clara deficiencia en la calidad de la lectura.

Con base en lo anterior, el objetivo de este estudio es coadyuvar a disminuir el índice de deficiencia lectora a través de la educación, a partir de dos aristas que se buscarán complementar: el pensamiento crítico y la literatura. Por un lado, se buscará que la lectura se vuelva un medio que permita el fortalecimiento y desarrollo del pensamiento crítico en los jóvenes, lo que a su vez permitirá una mejora en la calidad lectora. Por otro lado, este abordaje no se hará a partir de cualquier tipo de lectura, sino a través de la literatura, pues esta disciplina no es sólo una actividad artística inconexa, sino que se puede considerar como quehacer que introduce a la representación cultural del mundo de la experiencia (Colomer, 2001).

Para lograr el objetivo anterior, se propone la creación de un taller de enseñanza de literatura dirigido a estudiantes de nivel preparatoria enfocado en el desarrollo del pensamiento crítico. El taller consta de nueve sesiones tomando como obra base el Gran Gatsby de F. Scott Fitzgerald, por ser una novela que presenta con claridad varias experiencias humanas de carácter universal y por

tanto capaces de generar empatía e identificación por parte de todo tipo de lectores (incluidos los estudiantes de preparatoria de nuestro contexto actual). Cada sesión implica no sólo la lectura de los distintos capítulos del libro, sino una serie de actividades que permitirá a los estudiantes reflexionar acerca de los mismos de manera crítica y hacer uso de diversas habilidades relacionadas con el pensamiento crítico. Con la finalidad de determinar el desarrollo del pensamiento crítico, los estudiantes realizarán la prueba PENCRISAL (Saiz y Rivas, 2012) la cual evalúa el pensamiento crítico, se llevará a cabo antes y después del taller para observar si existe un cambio en el puntaje influenciado por la intervención.

Así, el siguiente trabajo presenta una propuesta concreta de enseñanza literaria en un contexto determinado, el taller de literatura 1 a nivel preparatoria en el Estado de Querétaro orientada al fomento del pensamiento crítico, del mismo modo demostrar que la materia de literatura a nivel preparatoria no sólo no es una carga más en el plan de estudios para que el alumno memorice información inconexa que seguramente al paso del tiempo olvidará, sino que puede ser un espacio muy valioso en la formación de sujetos críticos que se incorporen a la sociedad para transformarla.

Capítulo 1: Sobre la enseñanza literaria y el desarrollo del pensamiento

Desde hace algunos años en diversas disciplinas se ha venido planteando la idea de una sociedad sumamente diferente a la que la historia muestra; filósofos a lo largo de la misma han hablado de la notoria falta de referentes sociales, es decir, de grandes ídolos o *metarelatos* que dan al quehacer humano sentido y razón de ser.

Dufour (2003) y Žižek (1998) plantean que el final de los grandes relatos que deja al sujeto contemporáneo sin relatos fundadores básicos y la amoralidad que surge con el nacimiento del mundo contemporáneo -mutación que está provocando un nuevo malestar en la civilización y que corresponde a lo que podría llamarse una afirmación del mecanismo de individuación puesto en marcha desde hace mucho tiempo en nuestras sociedades-, provoca un actuar en los sujetos como individuos ajenos a las problemáticas y necesidades del grupo en el que viven.

De ser esto cierto, el hecho de que la falta de metarelatos ha dejado desprotegida a la existencia humana, en el sentido de despojarla de referentes comunes que le den sentido de pertenencia, podría ser una explicación a la actual crisis concerniente a la falta de una actitud crítica presente tanto en la sociedad, como en diversas disciplinas académicas, siendo las humanidades el sitio en dónde se hace más evidente este fenómeno.

Como docente de preparatoria es común observar que los jóvenes se encuentran en una evidente “desconexión” del contexto del cual parecieran no formar parte ¿Qué es lo que sucede? ¿Están realmente desconectados los jóvenes de la realidad que los rodea? ¿Qué implicaciones tiene esto? ¿Qué lo genera o por qué se da este fenómeno? Podrán plantearse del mismo modo varias interrogantes, pero lo que parece ser evidente es que efectivamente hay un

desligue generacional, el cual pone en evidencia, desde el pensamiento de Durkheim (1974: 72), el cumplimiento de la función socializadora de la educación:

[...] la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar al niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica.

En este sentido, a través de la educación cada generación debería poder actuar como un puente de conexión con las nuevas generaciones. Sin embargo, lejos de albergar un ideal educativo que unifique y plantee un mismo proyecto nacional, se encuentra una fragmentación que promueve una formación más individualista y alejada de la comprensión del contexto social.

1.1 Planteamiento del problema

La concepción de persona letrada ha ido cambiando con el paso del tiempo. Saulés (2012) menciona que durante la Segunda Guerra Mundial las personas que ingresaban a las filas del ejército estadounidense sabían leer y escribir, pero muchas de ellas no podían comprender un instructivo para hacer funcionar una máquina. Ese es uno de los muchos ejemplos que llevaron a los estudiosos a hablar del concepto de “analfabetismo funcional”, es decir, de personas que sabían leer y escribir, pero no podían resolver tareas concretas.

Al respecto Ehringaus (1990) afirma que el término analfabeto funcional fue acuñado en los Estados Unidos en los años treinta por *The Civilian Conservator Corps* para indicar la incapacidad de algunos individuos de hacer frente a las exigencias de su vida cotidiana, además de no haber cumplido los años de escolaridad obligatoria (Jiménez, 2005: 274).

De modo que lo que actualmente supone un analfabetismo funcional es principalmente la descripción de sujetos que técnicamente saben escribir, leer y

comunicarse de manera elemental, pero que carecen de ciertas capacidades para resolver problemas con un cierto grado de complejidad. También personas que, por lo general después de graduarse de la universidad, se alejan de las prácticas lectoras, y de los procesos de escribir, analizar y aprender; y jamás vuelven a tomar un libro de texto o de su profesión para repasar o actualizarse, lo cual los incapacita para su autodesarrollo y contribución social (Saulés, 2012).

En el Libro Blanco de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO por sus siglas en inglés, publicado en 1986, se consideraba analfabeto funcional a la persona que no podía emprender aquellas actividades en las que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permitieran, asimismo, seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad (Jiménez, 2005).

A partir del año 2000 con el fin de identificar las características generales del sistema educativo del país, el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*) muestra cómo un país se encuentra en relación con otros, cómo se encuentra por sí solo y bajo sus estándares cómo educan de manera efectiva a los niños. Las áreas centrales del conocimiento para esta prueba son: la lectura, las matemáticas y las ciencias. La prueba precisa que “la sociedad requiere cada vez más una población adulta que no sea solamente capaz de leer y escribir, sino que sea matemática, científica y tecnológicamente letrada” (Saulés, 2012: 8). En el caso de la lectura, esta perspectiva le otorga al área un carácter más profundo, en este sentido, no basta simplemente contar con la capacidad para decodificar un texto, también se requiere tener:

[...] la capacidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quienes van dirigidos los textos, para reconocer los mecanismos utilizados por los escritores para transmitir mensajes e influir en los lectores, y la capacidad para interpretar el sentido de las estructuras y características de los textos. *Reading literacy* depende de la capacidad de comprender e

interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así darles sentido al relacionarlos con los contextos en que aparecen (OCDE, 2000, 39).

Los estudiantes mexicanos obtienen en promedio 423 puntos en la prueba PISA antes mencionada. Dicho rendimiento está por debajo del promedio de 493 puntos establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y sitúa a México a un nivel similar al de Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Moldavia, Montenegro, Trinidad y Tobago, y Turquía. Los jóvenes mexicanos de 15 años tienen una diferencia de más de 70 puntos por debajo de Portugal y España, y entre 15 y 35 puntos por debajo de los estudiantes de Chile y Uruguay, pero se sitúan por encima de los estudiantes de Brasil, República Dominicana y Perú.

El desempeño promedio de México en lectura no cambió mucho respecto de la primera evaluación del PISA realizada en el 2000 (422 puntos) hasta la más reciente enfocada primordialmente en el nivel de lectura 2009 (425 puntos); a pesar de que la proporción de estudiantes mexicanos que no logran alcanzar el nivel mínimo de competencias en lectura no ha disminuido mucho desde el 2009, también es verdad que casi la mitad de los jóvenes mexicanos se encuentra por debajo del Nivel 2 de los siete niveles totales. La mayoría de estos estudiantes están localizados en un 1b que representa un subnivel donde el lector puede únicamente localizar información explícitamente señalada en un texto de extensión corta; lo cual imposibilita a los estudiantes a demostrar una comprensión completa y detallada de uno o más textos, así como integrar información de más de un texto, así mismo realiza tareas relacionadas con reflexión y evaluación pueden requerir la realización de hipótesis o evaluar críticamente un texto complejo con un tema desconocido (Saulés, 2012).

En promedio, cerca del 20% de los estudiantes de los países que integran la OCDE (Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Colombia, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Israel, Italia, Japón, Corea, Letonia, Luxemburgo, México, Holanda, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, República de Eslovaquia, Eslovenia,

España, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos) no alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura (por debajo del Nivel 2), considerado como el nivel de competencia desde el cual los estudiantes comienzan a demostrar las habilidades lectoras que les permitirán participar efectivamente y productivamente en la sociedad moderna.

De manera que, si bien la alfabetización y los hábitos de lectura han aumentado de forma general en los últimos años, lo cierto es que no por eso ha ocurrido lo mismo con las habilidades necesarias para realizar una lectura adecuada. La comprensión lectora y la capacidad de reflexionar e internalizar los contenidos de la lectura aún están lejos de asentarse en un alto número de estudiantes de todos los niveles de educación, los cuales pasan a nivel superior cargando con las mismas deficiencias y en muchos casos cargándolas incluso al inicio y durante todo el desarrollo de su carrera profesional.

A pesar de que la materia de Literatura en el caso del bachillerato general plantea (aunque de forma no muy clara) el objetivo de mejorar esta comprensión lectora, como se muestra en el siguiente apartado:

[...] permite al alumnado ubicar la obra literaria en su contexto (narrativo, dramático y lírico), tomando como eje principal la lectura, considerando así al texto como la unidad comunicativa por excelencia. De esta manera, el objetivo de la asignatura de Literatura I es desarrollar la competencia comunicativa del estudiantado con base en el uso de competencias lingüísticas, desarrollar un cambio de actitud pasiva y elusiva a otra dinámica y comprometida (SEP, 2009: 3).

Parece ser que la manera como se hace el abordaje de los textos sugeridos por el programa nacional impuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), al final reducen la asignatura de literatura a un acto meramente informativo, impidiendo así el acercamiento del joven a la crítica literaria, y por mucho, a una crítica social o de su entorno, alejándose del aparente objetivo planteado previamente. Un ejemplo de ello, es el abordaje de los contenidos de la segunda unidad “Acercamiento a las épocas literarias”, cuyo objetivo es que el alumno

reconozca los géneros (narrativo, lírico, ensayo literario y dramático) y subgéneros a partir de la distinción de las características propias de cada uno, siendo además, capaz de explicarlas (SEP, 2009: 17) dejando de lado las implicaciones que tiene el contexto propio de cada época y centrándose en las características genéricas de la narrativa, lo lírico, el ensayo literario, etcétera. Esto es, que desde nuestra perspectiva el objetivo de esta unidad debería centrarse en que el alumno reflexionara sobre el impacto que tiene la visión del mundo, en la creación de los diferentes géneros literarios y su impacto en el mundo, es decir, en un acercamiento crítico que implica un proceso de reflexión sobre el objeto a aprender y no una mera cátedra de carácter puramente informativo.

La complejidad de esta problemática plantea entonces las siguientes preguntas: ¿por qué es importante la comprensión lectora? ¿qué beneficios representa para la sociedad? Desde una perspectiva sociocultural, la lectura no es una actividad aislada o mecánica, es una actividad social:

[...] no reside solamente en las cabezas de las personas como un conjunto de habilidades que deben ser aprendidas, tampoco reside en el papel, capturada en los textos que deben ser analizados. Como toda actividad humana, la lectura (las prácticas letradas) es esencialmente social y está vinculada con las interacciones que se llevan a cabo entre las personas. (Saules, 2012: 8)

Además, estas prácticas letradas (de lectura y escritura) están vinculadas a razones determinadas, a usos del espacio y a múltiples comportamientos que regulan tanto la inclusión como la participación de los individuos que integran comunidades. Por lo tanto, leer significa reconocer no sólo el contenido de los textos sino identificar la autoría, la intención y el interés de quien los escribió:

Si integramos la lectura como parte del amplio concepto de prácticas letradas, entonces el proceso de aprendizaje educativo será visto más naturalmente, sobre todo como un proceso de socialización, de inducción para integrarse en una comunidad de practicantes de esa cultura escrita. (Saulés, 2012: 9)

Entonces, ¿para qué se lee? PISA aclara que los individuos, a lo largo de sus vidas, se encuentran en diversas circunstancias en las que la lectura

representa un papel específico. Los intereses de las personas pueden ir desde lo privado a lo público, de la escuela al trabajo, de la educación formal al aprendizaje continuo, de la participación individual a la participación como ciudadano activo.

Los fines de la lectura van desde los académicos y laborales, hasta los de esparcimiento y evidentemente los cotidianos; desde comprender algún escrito teórico académico hasta ir al supermercado o comprar un boleto de autobús. Del mismo modo se puede utilizar la lectura como una herramienta para satisfacer necesidades concretas, definidas y relativamente individuales como la lectura para fines de aprendizaje tanto escolar como fuera de la escuela.

Pero un individuo lee también para informarse, para entender, comprender y aprender acerca de su contexto social y así contribuir activamente a la vida de su comunidad, tanto a nivel familiar como social:

Las personas letradas, por ejemplo, encuentran más fácil moverse en complejas instituciones tales como sistemas de salud y oficinas de gobierno; y pueden participar de manera más plena en las sociedades democráticas, tomando decisiones informadas cuando votan. La participación también puede incluir una postura crítica, un paso a la liberación personal, a la emancipación y al empoderamiento (OCDE, 2009: 24).

Si se dice que la habilidad lectora es de suma importancia para el desarrollo del sujeto como individuo y como parte de una sociedad, entonces cabría preguntarse ¿esto mismo es lo que espera conseguir el plan de estudios propuesto por la SEP, al menos para la educación media superior? Para comenzar, valdría decir que, aunque esta pregunta debería ser válida no sólo para la materia de literatura en bachillerato, sino para todas las materias cuyo fin sea el de desarrollar las habilidades lectoras y literarias de los alumnos, pero en ese caso la pregunta se centra en el nivel de bachillerato porque es el nivel previo a la educación superior además de ser el sector cuyo rango de edad es evaluado por la prueba PISA.

Según los resultados obtenidos en dicha prueba los alumnos mexicanos no tienen las habilidades que la educación literaria brinda, respecto a esto ¿qué es lo que pasa en el ámbito local?

Estos datos pueden ser ubicados de igual manera en el Estado de Querétaro: el 38% de los alumnos de secundaria y educación media superior se ubica en el nivel de desempeño insuficiente, mientras 32% cubre sólo con el mínimo requerido, si bien es cierto que Querétaro mantiene una posición privilegiada en comparación a otros estados, como por ejemplo San Luis Potosí donde el 52% de los estudiantes presenta un nivel insuficiente o Michoacán y Guanajuato en donde 44% se encuentra en la misma situación, también lo es que sus resultados no dejan de ser una situación preocupante.

¿Qué ocurre entonces? Pareciera ser que el problema es que únicamente se promueve un hábito mecánico de la lectura, “leer por leer”, se cumple con la orden, pero sin internalizar y sin que haya una comprensión y un apropiamiento por parte de los estudiantes de los textos con los que entran en contacto. Es en este punto donde surge la propuesta de este estudio: idear una metodología de trabajo que permita a los estudiantes dejar el hábito de la lectura mecánica, de la lectura superficial y pasar a una lectura reflexiva y crítica.

Bajo la consideración de la enseñanza de literatura como un espacio de reflexión y transformación del sujeto y por tanto de la transformación social y cultural que, a su vez, es un producto y productor del sujeto que da cuenta de sí mismo a partir de la creación literaria y la enseñanza de la misma. Todo esto a partir de la relación que individuo-sociedad-especie, los deseos, valores y prácticas sociales, que constituyen un dualismo entre la imaginación y la realidad; la Cultura se pone al servicio del imaginario colectivo, como elemento inventivo y creativo necesario para cualquier producto social, lo que a su vez permite crear un ideal al que quiere aspirar.

Mediante una asignatura que en los programas educativos gubernamentales, se presenta de manera obligatoria en todas las modalidades de

bachillerato en México: la literatura, tiene el potencial de incidir en el desarrollo no sólo de la comprensión lectora sino en la mejora de las capacidades cognitivas de los estudiantes y de su formación como sujetos críticos, es decir desarrollar en ellos el pensamiento crítico.

A partir de lo anterior, la pregunta que guía el presente proyecto de investigación es: ¿La asignatura de literatura como un espacio de aprendizaje, puede lograr el desarrollo del pensamiento crítico como premisa básica para el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes?

Como se puede desprender de todo lo mencionado hasta el momento, este estudio tiene como objetivo: Que las reflexiones emanadas de aquí promuevan el fomento del desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Literatura, como una alternativa que coadyuve al desarrollo integral de estudiantes de bachillerato. Todo esto por medio de la creación de un modelo pedagógico-didáctico para el abordaje de los contenidos establecidos por el programa de estudios.

1.2 Justificación

La justificación del presente estudio parte de la premisa que desde hace algún tiempo México ha sido un país que culturalmente parece estar alejado de la lectura, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 45 años, el porcentaje de personas analfabetas disminuyó 25.8 en 1970, en personas de 15 y más años (a 5.5% en 2015, lo que equivale a 4 millones 749 mil 057 personas que no saben leer ni escribir.

Además, según la revista PROCESO (2013) la UNESCO, México fue el penúltimo lugar en consumo de lectura de 108 países: en promedio el mexicano consume menos de tres libros al año y dedica tres horas a la semana a la lectura extraescolar en comparación con Alemania que lee alrededor de doce.

La Encuesta Nacional de Lectura (2015) reporta que sólo cuatro de cada 10 personas en México leen. El promedio de libros leídos al año, por mexicano, es de 2.9 y se estima que al 60% de los jóvenes sus padres les inculcaron el hábito de la lectura, mientras que al 80% de los mayores de 56 años, no. Es en este punto donde empieza el problema, ya que tradicionalmente se estimaba un alto porcentaje de analfabetismo, mientras que en encuestas más recientes parece ser que una mayor cantidad de la población presenta una tendencia mayor a leer, de modo que, de manera superficial, probablemente se pueda afirmar que la gente lee, pero ¿cuál es la calidad de su lectura? ¿Qué implicaciones tiene esto? Antes de cuestionar dicho punto, es necesario revisar los datos que nos indican un aumento en la lectura.

La Encuesta Nacional de Lectura realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) en 2015, permite observar que un porcentaje elevado de la población mexicana lee y tiene mayor acceso a los libros que en épocas anteriores, por ejemplo, mientras que el 53.5% de la población encuestada mayor a 56 años lee menos que hace algunos años, el 62.0% de la población de 12-17 años lee más (Tabla 1).

		(Porcentaje de menciones)			
		Casos	Leo más	Leo igual	Leo menos
Total nacional		5,827	41.6	15.3	43.0
Sexo	Hombre	2,102	42.3	17.6	40.0
	Mujer	3,725	40.9	13.3	45.7
Edad	12-17 años	830	62.0	16.1	21.9
	18-22 años	603	42.6	14.1	43.2
	23-30 años	916	39.2	14.9	45.9
	31-45 años	1,544	41.5	14.6	43.5
	46-55 años	816	35.3	14.4	50.3
	56 años o más	1,118	27.8	18.0	53.5
Escolaridad	Primaria o menos	1,578	34.5	16.7	48.5
	Secundaria	2,138	42.9	15.1	42.0
	Bachillerato	1,388	39.8	16.1	44.2
	Universidad o más	721	58.5	11.7	29.8
Ocupación	Trabajador (a)	2,849	39.5	15.8	44.6
	Jubilado (a) o Pensionado (a)	238	35.8	16.3	47.9
	Estudiante	734	66.0	15.4	18.6
	Al hogar	1,614	33.5	13.1	53.0
	Desempleado	386	37.0	18.1	44.6
Ingreso mensual de la familia	De \$1 a \$1,199	855	35.7	13.5	50.3
	De \$1,200 a \$2,399	1,466	37.9	15.5	46.6
	De \$2,400 a \$6,799	1,913	40.7	15.9	43.4
	De \$6,800 a \$11,599	670	51.8	13.2	35.0
	\$11,600 o más	287	54.1	15.9	30.0

Tabla 1. Porcentaje que reportó su frecuencia de lectura, por características demográficas. Fuente: CONACULTA (2015).

Por otra parte, esta misma encuesta también revela datos acerca de la participación que tienen los profesores en la promoción lectora, puesto que las actividades que se realizan pueden interesar al sujeto en la actividad de lectura. Se puede notar que en la mayoría de las instituciones los profesores no realizan actividades culturales, o al menos eso es lo que reportan los sujetos entrevistados (tabla 2).

Cuando era niño sus maestros...		Si consideramos los valores del 1 al 5, donde 1 es que no le gusta leer y 5 es que le gusta mucho leer, ¿qué tanto diría que le gusta leer? (Porcentaje de menciones)						
		Casos	1	2	3	4	5	Total
Total nacional		5,839	11.5	17.4	38.0	19.9	13.2	100.0
Lo llevaban a algún evento de tipo cultural	Sí	3,041	6.6	15.2	40.6	22.4	15.3	100.0
	No	2,769	16.8	20.0	35.3	17.0	10.9	100.0
Lo llevaban a espacios culturales	Sí	3,279	6.4	15.1	40.3	23.2	14.9	100.0
	No	2,539	18.1	20.5	35.1	15.4	11.1	100.0
Lo animaban a leer otras publicaciones (no escolares)	Sí	3,628	7.8	14.0	40.0	23.3	14.9	100.0
	No	2,186	17.0	22.6	35.0	14.6	10.8	100.0
Lo animaban a escribir otras cosas (no escolares)	Sí	3,303	7.3	14.1	40.7	23.2	14.8	100.0
	No	2,509	16.7	21.4	34.8	15.7	11.4	100.0

Tabla 2. Relación entre el gusto por la lectura y estímulo recibido por los maestros. Fuente: CONACULTA (2015).

Otra de las cosas que se hace evidente es que conforme más joven es el grupo de sujetos encuestados mayor es la producción de actividades encaminadas a la lectura y demás actividades culturales (tabla 3). Por lo que parece que en las nuevas generaciones hay una mayor promoción por parte del ámbito educativo hacía la lectura.

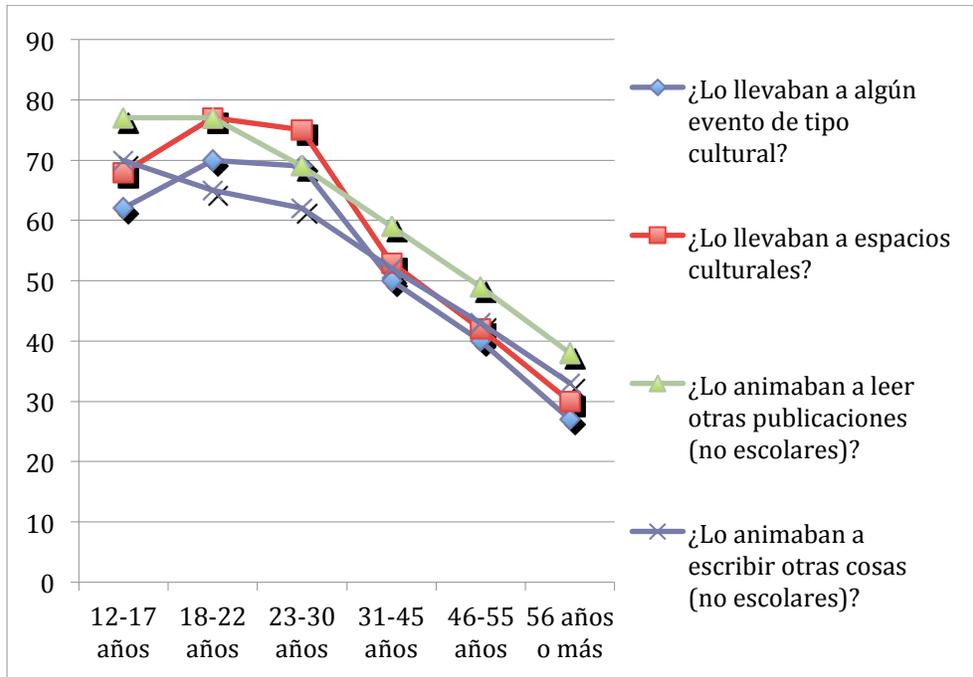


Tabla 3. Estímulos realizados por los maestros según el grupo de edad. Fuente: CONACULTA (2015).

Aun así el porcentaje de jóvenes ajenos a la lectura sigue siendo alto: 63.8% de los encuestados no tenían hábitos de lectura en su infancia y 48% de los jóvenes nunca han visitado una biblioteca, lo que nos lleva a una nueva y significativa discrepancia estadística, que a lo mejor se puede tomar como señal de que no necesariamente lo que están leyendo los mexicanos es comprendido en su totalidad o puede ser asimilado sin dificultades; por ejemplo del total de la población encuestada el 23.5% dice tener alguna dificultad al leer de los cuales el 53.1% son personas mayores de 56 años mientras que el 13.7% son jóvenes entre 12-17 años (tabla 4).

			Sí	No
		Total nacional	5,826	76.4
Sexo		Hombre	2,102	78.9
		Mujer	3,724	74.0
Edad		12-17 años	828	85.9
		18-22 años	602	86.2
		23-30 años	916	86.7
		31-45 años	1,542	80.8
		46-55 años	820	59.0
		56 años o más	1,118	53.1
Escolaridad		Primaria o menos	1,581	64.9
		Secundaria	2,137	80.6
		Bachillerato	1,386	87.4
		Universidad o más	720	83.6
Ocupación		Trabajador (a)	2,848	78.5
		Jubilado (a) o pensionado (a)	237	56.3
		Estudiante	730	87.4
		Al hogar	1,619	69.3
		Desempleado	386	70.9
Ingreso familiar mensual		De \$1 a \$1,999	853	71.5
		De \$1,200 a \$2,399	1,465	72.5
		De \$2,400 a \$6,799	1,912	78.7
		De \$6,800 a \$11,599	670	83.7
		De 11,600 o más	287	80.6

Tabla 4. Porcentaje que reporto tener algún problema o dificultad para leer, por características demográficas. Fuente: CONACULTA (2015).

Se podría decir que uno de los problemas más comunes relacionados con la lectura es la *no comprensión* del texto por parte del lector, esto puede deberse a múltiples factores, pero el problema de la comprensión lectora y su impacto en la educación ha tomado gran relevancia desde hace algún tiempo. Anteriormente se creía que era más que suficiente que un sujeto supiera leer, la habilidad de traducir la forma escrita de las palabras en sonido, eran criterio suficiente para pensar que un individuo era apto para integrarse de forma funcional a la sociedad, dice Saulés Estrada en *La competencia lectora en Pisa* (2012: 7):

Es una idea compartida históricamente que una de las responsabilidades de la escolarización es el desarrollo de una población letrada o alfabetizada. Durante mucho tiempo se aceptó, y estos términos así lo evidencian, que bastaba que un adulto fuera capaz de leer y escribir para alcanzar su realización personal, para participar social, cultural y políticamente en su comunidad.

Por lo que se tomaba la definición más general y práctica de leer: no se trataba tanto de que se lograra una comprensión plena, sino simplemente de que un

sujeto fuera capaz de traducir la forma escrita a la oral, pero evidentemente la lectura mecánica y la lectura de comprensión de un texto literario son dos prácticas diferentes, las cuales aunque estrechamente ligadas, conllevan un amplio proceso de desarrollo que de tener éxito puede impactar directamente en el pensamiento del lector; a decir de Mar y Oatley (2006), aseguran que las personas que leen literatura tienen mayor empatía, es decir, mejor capacidad de entender y ponerse en el lugar de otras personas, así como de percibir el mundo desde distintas perspectivas.

El buen lector de literatura, en consecuencia, se convierte en un ser más autocrítico, que a su vez puede entender y cuestionar mejor las opiniones, creencias y actitudes de los demás, pero Mar y Oatley (2006), también advierten que estas características son sólo producto de una lectura profunda, opuesta a la lectura dispersa, leve y azarosa que como han demostrado las estadísticas anteriores es la que impera hoy en día en nuestro país. A través de la lectura se consigue el desarrollo de la capacidad de análisis y del sentido crítico (Alonso, 2007) el acto de leer hace partícipe al lector del contenido con el que se enfrenta, ya que éste tiene que analizar y tomar partido en lo que está leyendo.

El hombre como un ser social cuenta quizá como principal elemento de sociabilidad con la palabra. Por tanto, en la medida en que domine mejor el uso del lenguaje su capacidad de adaptación y de incidir positiva y significativamente en su entorno aumentan. La mejor forma de acceso al lenguaje no es el estudio exhaustivo de las normas gramaticales puesto que la literatura ofrece no sólo un camino más rico y seguro, sino que consigue el desarrollo de ese lenguaje que es de suma importancia en un mundo como el que estamos viviendo; porque en la medida en que una persona sea más capaz de dominar la palabra será menos susceptible de manipulación (Alonso, 2007).

No se puede atribuir a la escuela la responsabilidad de hacer leer al niño o adolescente, pero por desgracia nuestro país no es lector, y normalmente en los hogares no hay o se cuenta con un número reducido de libros, los cuales además no suelen considerarse como literatura en pleno y en caso de que sí lo sea, será

un porcentaje mínimo de la población quien tenga acceso a comprenderla y apreciarla; en una sociedad que no es lectora recae con mayor frecuencia sobre la escuela el peso de hacer de factor correctivo de una deficiencia social.

La enseñanza literaria no sólo ofrece modelos de lengua y discurso, sino que genera sistemas de referencias compartidos que construyen la comunidad, identidad y pertenencia cultural a través del imaginario colectivo. La enseñanza de literatura es un espacio de inserción, crítica y apropiación de la cultura, siendo por lo tanto el objetivo de esta investigación, es restituir ese lugar como un recurso en la formación de sujetos que puedan pensar de forma crítica.

1.3 Antecedentes

Se considera que la aportación de este estudio radica en que no existe otro trabajo en el que se haya recreado este supuesto en condiciones exactamente similares. Existen estudios previos que discuten maneras en las que se puede incitar la formación del pensamiento crítico en estudiantes de diferentes niveles de escolaridad, la mayoría de ellos, apuntan hacia el desarrollo de dicha facultad particularmente en la formación universitaria y son pocas o casi nulas las propuestas que consideran tomar a la literatura como el punto de apoyo para lograr este objetivo.

Es cierto que la etapa universitaria es idónea para la formación de esta clase de pensamiento, debido a que el estudiante, aparentemente se encuentra en una disposición distinta de aprender: más “voluntaria”, dado que se estudia este nivel en aras del crecimiento personal, aunque también cabe la posibilidad de que sea un momento relativamente tardío para intentar desarrollar dicha capacidad. La propuesta de este ejercicio apunta a que esto se pueda trabajar desde el nivel de la educación media superior en miras a cumplir dos propósitos: Que los jóvenes aprendan a pensar de forma crítica antes de su incorporación al nivel universitario, para que se facilite la elección de carrera en caso de que busquen seguir por esa

senda; de igual manera se espera que se pueda promover un acercamiento diferente al ámbito literario y se pueda pasar de la mera enseñanza formal o programada a la implantación de un genuino interés o al menos de una visión diferente de lo que la literatura puede ofrecer a los jóvenes.

El estado del arte para el presente trabajo se enfoca en la revisión necesaria de dos tipos de estudios en particular: En primer lugar, todos aquellos que discutan las implicaciones del pensamiento crítico: ¿Qué es? ¿De dónde proviene? ¿Cómo se promueve? ¿Cuáles son sus implicaciones epistemológicas? ¿Cómo es concebido desde la filosofía, la psicología y otras áreas que se cuestionan la definición de pensamiento?; y en segundo lugar todos aquellos estudios que presenten una propuesta pedagógica o didáctica literaria o, en todo caso que se inclinen, a la enseñanza del pensamiento crítico en estudiantes o docentes.

En resumen, esta sección del estudio se divide en dos sub-apartados: “Sobre el pensamiento crítico” y “El pensamiento crítico y la literatura”, en los cuales se describirán los aspectos más significativos de los trabajos que sientan las bases conceptuales y metodológicas del presente estudio de manera cronológica (desde el texto más antiguo) y de lo global a nacional.

1.3.1 Sobre el pensamiento crítico

Tal y como se mencionó anteriormente, este apartado trata a detalle algunos de los trabajos previos, realizados en distintas partes del país, América Latina y de habla hispana, en cualquier parte del mundo, que discuten o plantean las vicisitudes relacionadas al concepto teórico-funcional¹ que funge como el principal fundamento de este estudio: el pensamiento crítico.

¹ Se propone que el pensamiento crítico es un concepto teórico-funcional, porque si bien es cierto que fue acuñado desde una perspectiva teórica, su desarrollo es observable y de índole práctico en el campo de la realidad escolar.

En primer lugar, es importante mencionar el artículo de Facione (2007) quién se cuestiona ¿qué es el pensamiento crítico y porqué es importante? En el artículo, el autor comienza indicando que es fácil dar una definición abstracta y directa del pensamiento crítico, pero que incurrir en lo anterior resta claridad y realidad al concepto. No se trata entonces de tener buen juicio o tomarse tiempo para pensar las cosas, sino que es un concepto que requiere ampliarse, en el que es necesario ahondar para definirlo con precisión.

El autor propone, en primer lugar, que el pensamiento crítico es forzosamente un pensamiento que tiene un objetivo concreto (interpretar algo, argumentar, negar, etc.), este punto es importante ya que lo aleja de la mera conceptualización romántica de que es un pensamiento reflexivo y flotante. En segundo lugar, el autor plantea que el pensamiento crítico puede ser colaborativo, mas no competitivo, no se trata de “pensar mejor para ganar”, sino de pensar en conjunto para cumplir con el objetivo que motiva al pensamiento crítico de base.

El autor también menciona (y este es un punto valioso para el presente estudio), que el pensamiento crítico no está asentado en una forma de pensar abstracta y suelta, sino que más bien está constituido por una serie de *habilidades cognitivas y disposiciones* esenciales: la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y la auto-regulación. De modo que no se puede considerar que un estudiante posee la habilidad de pensar críticamente si no maneja en algún grado las seis habilidades anteriores, mismas que se describen a continuación.

El análisis “consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones” (Facione, 2007: 8). Por lo que un alumno debería ser capaz de poder establecer ciertas relaciones a nivel lingüístico y cognitivo de las representaciones con las que tiene contacto en literatura.

En lo que respecta a la interpretación, ésta es definida como la capacidad de comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia cantidad de

experiencias, vivencias y conceptos. Por lo que interpretar implica poder encontrar y dar a conocer la esencia de los elementos literarios con los que el alumno entra en contacto.

La evaluación consiste en la capacidad de examinar y poner a prueba la credibilidad de los enunciados o las proposiciones con las que la persona convive. Esta habilidad poco común de observar en los adolescentes, quiénes a diferencia de lo que se dice usualmente, ya no están acostumbrados a cuestionar lo que les rodea y en general aceptan de forma directa todo el contenido proveniente de los medios, en particular de las redes sociales.

Por su parte, la inferencia es definida por el autor entre otras acepciones, como la capacidad que tiene el sujeto para identificar elementos propios del contexto que lo ayuden a obtener conclusiones razonables, además de formular conjeturas e hipótesis, así como identificar la información pertinente que lo llevará a diferenciar entre principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, etcétera. Habilidad íntimamente ligada con las anteriores y que depende de la disposición del estudiante a cuestionar y reflexionar. La explicación consiste en la capacidad de presentar los resultados de la reflexión de forma pertinente y coherente para los demás. No basta con ser capaz de interpretar y analizar algo, sino que además es esencial poder organizar las ideas para que al momento de compartirlas en el medio social éstas sean accesibles a la mayoría de las personas.

Finalmente, la auto-regulación es una forma de meta-pensamiento en la que la persona revisa con cuidado la forma en la que piensa las cosas y los recursos con los que cuenta a la hora de analizar, interpretar, inferir o explicar su contexto social.

De modo que este autor propone que se entienda el pensamiento crítico no sólo como un concepto abstracto que involucra el pensamiento acertado y reflexivo, sino que se entienda como un pensamiento con un propósito concreto que además está constituido por habilidades específicas que se complementan.

El trabajo de Paul Richard y Linda Elder (2012) propone una guía práctica para entender las vicisitudes del pensamiento crítico. En primer lugar, plantean, que contrario a lo que se pudiera creer, el pensamiento crítico no es algo innato en el ser humano y no se da por el simple hecho de crecer, ni siquiera por recibir una educación en todos niveles.

Para los autores el pensamiento crítico implica un apoderamiento por parte de la persona que piensa, es una posición en la que el pensador se hace responsable de lo que surge de su cabeza y es capaz de someterlo a juicio a partir de ciertos estándares intelectuales.

En línea con lo que plantea Facione (2007), para los autores de este texto, el pensamiento crítico es un pensamiento motivado por un propósito u objetivo en particular el cuál además conlleva los siguientes aspectos:

- Formula problemas y preguntas vitales con precisión.
- Evalúa la información relevante y la evalúa mediante ideas precisas.
- Llega a conclusiones y soluciones concretas que además son sometidas a juicio por estándares intelectuales convencionales.
- Piensa de forma abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento.
- Idea soluciones a problemas complejos comunicadas de forma efectiva y entendible.

Todo lo anterior está basado en lo que los autores denominan los “Estándares Universales Intelectuales”, como un instrumento basado en una serie de criterios que permiten verificar la calidad del razonamiento acerca de un problema asunto o situación. Al igual que las habilidades requeridas para el pensamiento crítico previamente mencionadas, existen estándares que sirven como guía para identificar si el alumno se encuentra en vías de desarrollar un pensamiento crítico.

Dichos estándares son:

- Claridad: La capacidad para expresar de forma entendible lo que se está pensando y de evitar traer a colación planteamientos confusos e inaccesibles para la otra persona que escucha o lee.
- Exactitud: La capacidad de presentar un planteamiento preciso que vaya al punto y esté en relación con la línea del discurso presente.
- Relevancia: Que el planteamiento presente tenga una relación fuerte con la pregunta o el asunto a discutir, de nada sirve que este sea claro y preciso si no es relevante a una escala global del pensamiento.
- Complejidad: Que los argumentos o planteamientos atiendan a la complejidad del asunto o la pregunta a tratar, que no se traten de meros acercamientos superficiales que no aportan nada al tema.
- Amplitud: Que se toman en cuenta todas las potenciales formas de pensar una situación, que haya una apertura y una disposición a considerar nuevas posibilidades de intervención e interpretación.
- Lógica: Que las ideas tengan un sentido y coherencia entre sí, que los argumentos se puedan entrelazar sin que haya inconsistencias estructurales. (Richard y Elder, 2012)

Así, es importante recalcar que el pensamiento crítico se puede definir con base en criterios concretos y observables que permiten definirlo a partir de parámetros concretos, los cuales se pueden observar posteriormente en el aula a la hora de buscar implementar estrategias didácticas instrumentos que busquen promoverlo.

1.3.2 Sobre el pensamiento crítico y la enseñanza literaria

En: “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”, Teresa Colomer (2001) profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona, propone que la literatura era tomada anteriormente como una materia curricular que introducía a la representación cultural del mundo de la experiencia, y que desde diversas

disciplinas ha sido englobada en el área de humanidades, donde no ha dejado de teorizarse nunca sobre la inevitabilidad del concurso de la literatura en la construcción social del individuo y de la colectividad.

Colomer plantea que a lo largo de nuestro siglo, el sistema educativo ha ido retirando a la literatura el favor que había ostentado durante siglos como eje vertebrador de la enseñanza lingüística, de la formación moral, de la conciencia de una cultura con raíces clásicas y, desde el siglo pasado, de la aglutinación de las colectividades nacionales; ella adjudica esto a los cambios sociales producidos en las sociedades postindustriales y los progresos espectaculares de determinadas áreas del conocimiento que provocaron un desajuste evidente entre la educación tradicional y las nuevas necesidades sociales creando nuevos marcos de actuación educativa que se percibieron como divorciados de las tradicionales justificaciones literarias.

La autora señala que la alfabetización social diversificó los usos de la lectura y la escritura; la extensión de la escolaridad incorporó sectores sociales para los que las formas habituales de enseñanza resultaban ineficaces donde la irrupción de los instrumentos de comunicación audiovisual contribuyó a satisfacer la necesidad de ficción propia de los seres humanos ofreciendo otros canales de formación del imaginario colectivo, y los mecanismos ideológicos para crear modelos de conducta y de cohesión social hallaron también nuevos cauces en los poderosos medios de comunicación.

Es desde este previo valor formativo que adquiere la literatura, que puede afirmarse que el objetivo de la educación literaria es:

1. Contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje.

2. La confrontación entre la diversidad de textos literarios que ofrece a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad social y cultural, al tiempo que se inician en las grandes cuestiones filosóficas abordadas a lo largo del tiempo.

3. La enseñanza de la literatura puede reformular la antigua justificación sobre su idoneidad para la formación lingüística, con una nueva etapa de reivindicación de la interrelación entre lengua y literatura tras el divorcio iniciado con el abandono de la preceptiva retórica en el siglo XIX.

Así mismo Colomer plantea que los primeros contactos con la literatura, en el caso de los niños pequeños, influyen de manera significativa en los siguientes puntos:

- La adquisición de sistemas de símbolos
- El uso de la imagen para la construcción del sentido
- La adquisición de la conciencia narrativa
- La ampliación de la experiencia: los temas

Además, la enseñanza de la literatura puede fungir como una construcción de sentido, Colomer (2001) plantea que en definitiva promover la lectura y enseñar a leer son los dos ejes sobre los que discurre la innovación en la enseñanza de la literatura que además permiten la creación de sentido a través de la articulación de lo que se lee y el cómo se lee. En la educación preparatoria estos dos objetivos se integran de forma articulada pues cuenta con asignaturas propias para aprender a leer y así como ayudar al profesor a filtrar lo que el estudiante está leyendo; se intenta mediante asignaturas como Literatura y Taller de lectura y redacción responder a la conexión entre recepción y producción literaria, entre recepción del texto y elaboración de discurso sobre el texto, entre la interpretación y los conocimientos que la hacen posible, entre la educación lingüística y la educación literaria.

En: "Pensamiento crítico y lectura, o como revivir a los nuevos zombis" González-Videgaray y del Río Martínez (2014) plantean que los estereotipos de lo

que socialmente se denomina como un sujeto activo y productivo para la sociedad como lo serían un deportista o un sujeto con amplias relaciones sociales, no garantizan que sea un sujeto crítico, como tampoco lo hace la típica imagen del “nerd”, “ñoño” o “matado”. Decir que un chico que estudia mucho obtiene buenas calificaciones, se “porta bien” y cumple con todas las indicaciones que se le dan en la escuela, no implica, en modo alguno, que el joven tenga una vida intelectual intensa ni, mucho menos, que desarrolle un pensamiento crítico.

Dichos autores hacen además un rastreo de las definiciones de pensamiento crítico según diversos estudiosos:

- Para Ziman (1980) conocimiento, imaginación y sentido crítico son tres cualidades que una mente creativa debe poseer en abundancia. La imaginación es la capacidad de crear y jugar con imágenes en la mente o en el papel: es despertar al niño en el adulto. Esto equivale a pensar en el uso de imágenes visuales sin ningún tipo de inhibiciones o ideas preconcebidas. Que además son características fundamentales que el mismo Lipman propone para el pensamiento crítico.

- Para Cornbleth (1985) el pensamiento crítico es esencialmente una actitud en que la persona adopta un escepticismo informado y realiza una búsqueda activa de la verdad. Esto contrasta con la tradicional aceptación pasiva sobre lo que indique un personaje investido de autoridad, como suele ser un profesor. El pensador crítico no es conformista: trabaja, es activo, se hace y formula preguntas, compara, pondera, razona. Pone en tela de juicio las conclusiones, definiciones, creencias y acciones que otros suelen tomar como válidas por inercia.

- Robert Ennis (2011), para quien el pensamiento crítico es definido como “el pensamiento reflexivo y razonable que se enfoca en decidir qué creer o qué hacer”. Nuevamente, podemos observar en esta acepción que este tipo de pensamiento implica una actitud proactiva, dirigida a conformar un sistema de creencias propio, fundamentado y razonado. No se trata de estudiar por estudiar, leer por leer, tomar clase por tomar clase. Mucho

menos de seguir instrucciones de manera automática e irreflexiva. Es mucho más parecido a lo que hace el deportista entusiasta o el joven con amplia vida social. Es una actividad intencional, realizada con metas conscientes y claras.

Así pues, según González-Videgaray y del Río Martínez el pensamiento crítico parecería ser una forma excelente de tener una vida intelectual intensa. Su desarrollo exige la formación de una disciplina, pero al mismo tiempo produce placer y bienestar a quien lo practica. Mejora la vida porque ayuda a tomar decisiones más acertadas, pero también porque impulsa a colocarse en los zapatos del otro, a tratar de comprenderlo antes de juzgarlo. La herramienta fundamental de nuestro pensamiento es el lenguaje que se vuelve fundamental para la lectura, escritura y comprensión no sólo del texto literario sino de cualquier tipo de texto como medio comunicativo.

Los autores ubican tres elementos fundamentales dentro de su concepción de pensamiento crítico:

- Las observaciones, que se refieren a todo aquello que se perciben a través de los sentidos, a pesar de que los sentidos son engañosos y sesgados (precisamente por ello requieren del filtro del pensamiento crítico) el carácter observador puede incluir el análisis de sonidos, imágenes, videos, animaciones, textos, movimientos, actitudes, entre otros.

- Las comunicaciones, que también se perciben a través de los sentidos, tal vez privilegian hoy en día a la imagen en movimiento que observamos en televisión, *YouTube*, *Facebook* y otros medios.

- La información: se refiere básicamente a hechos y datos, que pueden expresarse de formas diversas, pero en ellos suele predominar la palabra. También podemos encontrar información en otros medios, pero aun en esta época los llamados nativos digitales hacen la mayoría de sus búsquedas de información a través de palabras en el buscador de internet. De la misma

forma, gran parte de la información que deben seleccionar, discriminar, categorizar y utilizar está construida con el lenguaje.

- La argumentación, que, sin lugar a duda, exige fluidez en el manejo del lenguaje, de las palabras que lo conforman y de sus reglas de construcción. Dicha fluidez es indispensable para evaluar evidencias y llegar a conclusiones sensatas a partir de ellas. Saber argumentar y juzgar argumentos implica muchas habilidades de pensamiento de orden superior.

González-Videgaray y el Río Martínez también plantean que “el buen lector” no nace, sino que se forma, así como un buen deportista puede nacer con cualidades y aptitudes que favorecen su desarrollo, también requiere cultivar habilidades y actitudes para cristalizar un futuro exitoso, lo mismo puede decirse de un buen lector o escritor.

Con un poco de disciplina e interés y con la guía apropiada cualquier persona puede aprender a realizar bien casi cualquier actividad. En principio, una función específica de la educación formal debería ser precisamente la de formar lectores y escritores. Todos los seres humanos deberíamos contar con la posibilidad de leer y escribir de manera digna y eficiente cada vez que necesitemos hacerlo; de modo que de acuerdo con estos autores el pensamiento crítico es una habilidad de orden superior deseable para todas las personas. Este tipo de pensamiento permite transitar mejor por la vida y tomar mejores decisiones.

Por ello es conveniente desarrollar una cultura donde se propicie el desarrollo de este tipo de pensamiento y uno de los mejores métodos de acercamiento es a través del lenguaje, por ende, acercar al joven al pensamiento crítico, implica acercarlo al lenguaje. En principio, el lenguaje de cada persona, con sus limitaciones y sus fallas. Pero también donde se brinden multitud de acercamientos al lenguaje útil, eficaz, inteligente y placentero:

[...] decimos que los jóvenes ya no leen, pero tal vez no estamos contabilizando los millones de palabras en Twitter, Facebook, Google y Wikipedia, más los mensajes casi permanentes en el teléfono celular. Tal vez los jóvenes leen y escriben hoy más que nunca en otras épocas. (González-Videgaray y del Río Martínez, 2014: 28)

El problema es el carácter de lo que leen, la calidad de los medios escritos con los que entran en contacto, por lo que, aunque el joven lee es necesario brindarle una mirada alternativa, ampliar su mundo como lector.

Resulta evidente que es necesaria la elaboración de modelos que aborden de manera directa la lectura y el desarrollo de los pensamientos crítico y complejo en los jóvenes. Tal y como se puede apreciar en los antecedentes, se tiene una idea precisa de lo que es el pensamiento crítico, pero no existen realmente modelos que busquen abordarlo o desarrollarlo desde una perspectiva pedagógica y literaria.

Capítulo 2: Marco teórico- sobre los conceptos rectores

Planteado lo anterior, ahora es necesario definir los conceptos fundamentales sobre los cuales versa esta investigación. Por lo cual a partir de aquí se abordarán a profundidad los conceptos básicos del presente estudio: literatura y pensamiento crítico; para después establecer el planteamiento teórico literario que ha de abordarse para la realización de la propuesta de intervención didáctica.

2.1 La noción de literatura

La literatura, dice Eagleton quien escribiera Sir Thomas Browne en los años 70, es un término bastante complejo; reducir su definición a un producto de la imaginación -aquello que sea ficción o diferente a la realidad- es limitar lo que es la literatura; pues es evidente que, por ejemplo, lo que se concibe como literatura inglesa del siglo XVII incluye a Shakespeare, Webster, Marvell y Milton, lo cual puede de una manera sesgada, considerarse como un producto de la imaginación, pero la literatura inglesa del siglo XVII también incluye los ensayos de Francis Bacon, los sermones de John Donne, la autobiografía espiritual de Bunyan y por lo tanto aquello “llámese como se llame” (Eagleton, 2013) que hace que el definir a la literatura como cualquier producto de la imaginación que sea ficticio, resulte en una definición bastante reduccionista. De ahí que los criterios para definir el corpus literario en la Inglaterra del siglo XVII, fueran ideológicos y circunscritos a los valores y a los gustos de una clase instruida de la época (Eagleton, 1993).

Según Raúl H. Castagnino, en su libro *¿Qué es la literatura?* (1977)², la palabra literatura adquiere en ocasiones la autoridad de nombrar colectivos, por ejemplo, cuando denomina el conjunto de producciones de una nación, época o

² Donde el autor indaga sobre el concepto y cómo se extiende a realidades como la escritura, la historia, la didáctica, la oratoria y la crítica.

corriente; o bien, puede ser utilizada como la suma de conocimientos adquiridos mediante el estudio de las producciones literarias.

Por otra parte, Juan José Saer (2017) postula que la literatura es ficción, es decir, que todo lo que leemos como literatura no tiene referencia directa en el mundo real. Lo literario, dice Saer, es lo que sólo existe en relación con el texto en el cual aparece y la literatura es y agrega: “su autenticidad para reconocerse como ficción y hablar de lo real desde allí [...] que la verdad no es necesariamente lo contrario de la ficción” (p. 10) y que cuando se opta por la práctica de la ficción no se hace con el propósito turbio de tergiversar la verdad y agrega:

Borges [...] no reivindica ni lo falso ni lo verdadero como opuestos que se excluyen, sino como conceptos problemáticos que encarnan la principal razón de ser de la ficción. Si llama Ficciones a uno de sus libros fundamentales, no lo hace con el fin de exaltar lo falso a expensas de lo verdadero, sino con el de sugerir que la ficción es el medio más apropiado para tratar sus relaciones complejas. (Saer, 2017: 14)

Otra propuesta que evidencia la naturaleza polimorfa que tiene el concepto de literatura es la hecha por Ricoeur (2003), quien al postular la triple mimesis como la única forma posible de atrapar el tiempo que se da por medio de la narración -narración que a su vez se presenta como obra literaria-, redefine la literatura como una narrativa capaz de aclarar la visión del mundo. El autor trabaja sobre un antecedente directo de la literatura, el texto y dado lo importante de este concepto en su obra y a la vez la importancia de este autor en el marco teórico del presente estudio, es necesario detenerse a revisar este concepto.

Ricoeur (2002), retomando a Dilthey, propone que es posible tomar dos actitudes frente al texto: explicar e interpretar. Para Dilthey la explicación era el modelo de inteligibilidad tomado de las ciencias naturales y extendido a las ciencias históricas a través de las escuelas positivistas que hacía de la interpretación una forma derivada de la comprensión.

En otras palabras, la explicación está generalmente asociada al pensamiento científico, y a su vez la comprensión e interpretación son elementos centrales de la explicación. La comprensión se define como: “el proceso mediante el que conocemos algo psíquico con ayuda de los signos sensibles en los que se manifiesta” (Ricoeur, 2002: 128) mientras que la interpretación es el sector particular de la comprensión que aporta a este concepto precedente (comprensión), el grado de objetivación, a través de la fijación y la conservación que la escritura les confiere a las manifestaciones del hombre.

Ricoeur, además indica que “llamamos texto a todo discurso fijado por la escritura” (p. 127), por lo que todo texto es en sí una escritura adscrita a una gramática universal, al lenguaje, que es subjetividad que nos funda como seres simbólicos y pensantes (reflexivos y conscientes de nuestro entorno y momento), y que permite la lectura de las relaciones discursivas e históricas de la sociedad (así como de otras realidades históricas y discursivas).

La noción correlacional del texto, es decir, la presencia de una o más referencias explícitas e implícitas de otras obras de carácter específico y universal; cuya diferencia radica en la connotación que se les dé a éstas y en la relación autor/lector que se produce en el seno de una cultura determinada y que con el sólo hecho de comunicar a través de los símbolos de la escritura, todo documento se desprende de la intencionalidad de su autor, guardando para sí una ideología adscrita a los valores, lo imaginario y las significaciones colectivas de una sociedad y un tiempo.

Según los teóricos del “análisis estructural del relato” todo texto fue creado para su lectura, ya que estos generan un grado de intelección e imaginación en el receptor. De acuerdo a Lotman (1996), un texto es un artefacto cultural que no tiene fronteras, y hablan tantas voces como enunciatarios haya; independientemente del documento (imagen, símbolos, etcétera), lo condicionante que resulta su lectura e interpretación por parte del o los lectores en un contexto subjetivo determinado. Hay un punto en el que el lenguaje implícito y explícito del texto se apropian del sujeto y sus creencias.

Regresando a Ricoeur, el autor define heteronomía como aquello que refiere a un elemento de carácter imaginario, que se encarna en las instituciones y que representa el deseo colectivo de los sujetos, genera una pauta ético-moral y de acción. En este caso, un texto es heterónimo cuando construye o representa la realidad, “dejando la interpretación aquí y ahora como una visión arbitraria unitaria, hegemónica y homogénea de los hechos escritos, la realidad y la memoria” (Ricoeur, 2002: 79).

En cuanto a su estructura, un texto desarrolla estrategias discursivas en las que se indican a los actantes los predicados de acción. Esta particularidad del relato, Ricoeur la consigna de la siguiente forma: “surge de la propia esfera del lenguaje, mediante una transferencia analógica de las pequeñas unidades de la lengua (fonemas y lexemas) a las grandes unidades superiores de la frase, como el relato, el folclore y el mito.” (2002: 140). Siguiendo la idea anterior, el texto es independiente en forma, en estructura y en esencia; dado ese orden o esas categorías, el sujeto puede comprender y explicar el contenido latente y patente de la comunicación.

No obstante, el orden del discurso, es decir, la relación entre texto y sociedad, genera un dominio sobre éste desde los saberes. Por lo tanto, es la cosmovisión la que afecta al engranaje imaginario y la formación de objetos e instituciones configurados en el tiempo. Se trata de una normalización perenne, a través de los textos, y un control mediante las distintas tramas e ideologías en las que el hombre entiende y se explica a sí mismo.

A pesar del carácter inmediato del texto, Ricoeur plantea que la antes de ser un acto de exégesis, como la *extracción literal* de un texto sagrado es el acto del texto mismo como escritura, memoria y experiencia, propio de la experiencia humana. Por lo tanto, la relación entre la tradición (interpretativa) y la interpretación pertenecen exclusivamente al texto y no a *interpretador* (lector). “Por antonomasia, interpretar para el exegeta, consiste en ir en el sentido indicado por la relación de interpretación que conlleva el texto” (2002: 182); sobre este punto, el

hermeneuta francés es claro: debe haber siempre una relación entre los distintos estratos de tiempo y de significación dentro y fuera del texto y el sujeto.

Lo expresado por los autores anteriores, evidencia la problemática de a qué llamar literatura. El fenómeno literario ha estado siempre en constante evolución y transformación, de tal modo que el criterio de pertenencia de una obra a la literatura puede variar a lo largo de la historia, según varía el concepto de arte, de literario, o de literatura. En este sentido, y siguiendo a Mendoza (2006) la literatura puede considerarse como un arte, o como una actividad de base artística, que aprovecha como medio el lenguaje y la palabra a los que les da vida por medio de los escritos. Por lo tanto, es una actividad que no discrimina género, ni motivos, ni temáticas, que trasciende a través del tiempo y forma parte de la cultura de un grupo humano. Sin embargo, hablar de literatura es sin duda un trabajo arduo que de ninguna manera puede encasillarse en una sola perspectiva.

Por otro lado, el patrimonio literario se construye a través de un conjunto de textos, algunos de mayor valor estético-artístico que otros, pero todos ellos de valiosa importancia para el contexto cultural, que dan testimonio de las tensiones y cambios (avances o retrocesos) del pensamiento expresado a través del arte a lo largo del tiempo, ofreciendo así a las nuevas generaciones la posibilidad de ampliar su visión del mundo.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de literatura brinda la posibilidad de progresar en la capacidad interpretativa, la cual se produce en el contexto de la cultura, ya que, por medio de la confrontación ante el texto, el autor y el intérprete, se conocen formas de pensar, actuar y sentir; no sólo de generaciones anteriores sino del imaginario colectivo, entendido como las imágenes simbólicas que perviven y se renuevan en la literatura de todas las épocas. Dichas imágenes, símbolos, mitos, entre otros, son utilizados por el ser humano como referencia para comprender el mundo y las relaciones sociales los cuales permiten diversas representaciones de la realidad, refuerzan la representación social de la cultura y contribuyen a la cohesión. Facilitando así a través de la literatura la conjugación, socialización y consecuente regulación de distintos niveles de identidad cultural.

Como ya se mencionó anteriormente, durante varios siglos la literatura se utilizó principalmente para construir discursos tanto orales como escritos, pero durante el siglo XIX se abandonó la perspectiva retórica a favor de la historicidad de la literatura, como una suerte de recorrido cronológico de los autores, movimientos y las obras más representativas, impidiendo así el análisis medular de los textos; la literatura ofrece la posibilidad de desarrollar habilidades analíticas, críticas e interpretativas, que son características de un lector instruido pero que fuera del contexto obra-lector, suponen un instrumento para interpretar discursos ajenos y construir-deconstruir los propios. La enseñanza de la literatura no es un lujo ocioso, sino el hecho de aprender literatura, que se ve reflejado en la capacidad de comprender y expresar todo tipo de discursos.

La renovación de la didáctica para la enseñanza literaria ha permanecido sujeta a los modelos teóricos propios de la misma, los que podrían dividirse en mínimo cuatro grandes modelos. Por un lado, los supuestos tradicionales, por ejemplo, a finales de la Edad Media y hasta el S. XIX, los modelos basaban la enseñanza en la instrucción de la elocución con fines profesionales y de lo retórico como medio para dominar el discurso. La lectura de los clásicos se convirtió en el referente moral y discursivo y en el objeto fundamental de enseñanza en el arte del discurso. En las prácticas educativas el modelo retórico consistió en el aprendizaje de un amplio repertorio de figuras y reglas en la imitación de los clásicos: los textos clásicos grecolatinos eran los modelos del buen decir y del buen escribir (Colomer, 2010).

Por otra parte, el modelo de orden historicista, donde la enseñanza literaria se basaba en secuencias cronológicas de los contenidos, clasificaciones en géneros literarios y estudio acumulativo de autores y obras; surge en el Siglo XIX y en la educación literaria moderna con la superación del modelo retórico y la consolidación del método positivista. La construcción de los Estados Nacionales precisa el conocimiento del patrimonio cultural, y el romanticismo y el positivismo favorecían dicho conocimiento al concebir la literatura como reflejo de la ideología de las nuevas naciones. De este modo se concede una nueva función a la

enseñanza de la literatura: crear una conciencia nacional con el conocimiento de los autores y obras más representativas de cada país (Colomer, 2010).

El tercer modelo, el modelo textual, fue un enfoque que prevaleció hasta la década de los años 60, en el que surge este modelo coincidiendo con el auge del Formalismo y el Estructuralismo que refuerzan la comprensión del hecho literario, pero aclara Mendoza (2006) que no pueden ser el único eje en torno al que se organice la formación del lector literario; y el mismo Todorov (1988: 12) ya había referido a esto, al decir que

[...] sería absurdo negar la pertinencia del estudio de la historia o de la estructura. Es muy evidente que los textos están dotados de una sutil organización de sus elementos y que estos aparecen en el interior de un contexto social e ideológico cuyo conocimiento es indispensable para la comprensión de las obras.

Posteriormente, el modelo basado en el comentario de texto surge como medio para desarrollar las habilidades comprensivas de los lectores y para desarrollar su competencia literaria, cuya vigencia llega hasta la actualidad.

A partir de los años 80, con avance teórico literario y psicopedagógico, este modelo centra su atención en el interés por el proceso de comprensión y por los procesos de construcción del pensamiento cultural y la intertextualidad; en consecuencia, el concepto tradicional de enseñanza de la literatura ha dado paso al de formación literaria basado en el proceso activo de aprendizaje de los alumnos. El interés se desvió del taller literario, al proceso de lectura y a la búsqueda de estrategias para desarrollar en el alumnado hábitos de lectura que lo llevan al desarrollo de su competencia literaria.

Según este enfoque, la educación literaria no consiste en una visión historicista de la literatura (limitada a una información literaria sobre épocas y autores clásicos, alejados de los intereses de los alumnos) sin el desarrollo de la competencia literaria concebido con una competencia lectora, con estrategias que permiten al lector la construcción del sentido y la comprensión o interpretación de textos, así como la expresión creativa mediante la manipulación y producción de

éstos (Colomer, 2010). Este enfoque es el que se adoptará en el presente estudio, pues lo que se busca es que la enseñanza literaria trascienda la mera comunicación de corrientes y tradiciones de escritura para pasar a ser un medio de formación y desarrollo de nuevas formas de pensamiento y abordaje del medio cultural y el entorno.

En resumen, los enfoques actuales de la enseñanza de la literatura centran su atención en el interés por el proceso de comprensión e interpretación y por los procesos de construcción del pensamiento cultural y están basados en el proceso activo de aprendizaje de los estudiantes.

Por eso se puede concluir que la educación literaria es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa de discursos tanto literarios como sociales, teniendo en cuenta según Mendoza (2006) que:

- a) La literatura es un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético culturales y que, en ocasiones, es un reflejo del devenir del grupo cultural.
- b) Las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados (aunque no siempre exclusivos ni específicos) usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según estructuras de géneros.
- c) El proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de la lectura.

De lo anterior se desprende que, puesto que la enseñanza de literatura no puede limitarse a aprender obras, movimientos, géneros y autores, sino que debemos tener objetivos que vayan más allá de la memorización de datos.

En México, la enseñanza literaria está presente en el programa implementado por la Secretaría de Educación Pública, (SEP) para bachillerato,

pero no establece una orientación teórica específica o un modelo en particular, tampoco un canon sugerido de obras o el cómo ha de abordarse la lectura; por lo que para el presente estudio se propondrá un canon propio en donde se trabaje la forma de acercarse a los textos y se reflexione acerca de la realidad que el autor le presenta a sus lectores, en este caso a los estudiantes.

Por lo tanto, a pesar de las múltiples vicisitudes aunadas a la enseñanza literaria, en este estudio se plantea que una propuesta específica de abordaje puede hacer pasar a la literatura de ser una asignatura reducida a la mera memorización a ser una herramienta para la promoción y desarrollo del pensamiento crítico.

2.2 Sobre el pensamiento crítico

Generalmente cuando suele hablarse de pensamiento, tiende a definirse como una actividad natural y propia del ser humano, resultado de la acción “mecánica” del pensar; pero como se desarrollará a lo largo de este apartado, el pensamiento aunque es una actividad humana no es puramente innata, requiere un desarrollo, puesto que gran parte de la actividad psíquica es arbitraria, parcializada pero sobre todo influida por el contexto en el cual se desarrolla, lo que producimos, hacemos o construimos depende, precisamente, de la “calidad” de nuestro pensamiento.

El pensamiento crítico es un modelo de pensamiento, que puede aplicarse a cualquier tema, contenido o problema en el cual el pensante (aquel sujeto, que reconoce y se reconoce dentro de una sociedad particular) mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales (Paul y Elder, 2003).

Lo que hoy en día se conceptualiza como pensamiento crítico tiene orígenes tan antiguos como su etiología, la cual puede rastrearse hasta los

griegos clásicos, específicamente Sócrates, quien hace más de 2500 años mediante su práctica y la utilización de un método basado en la demostración lógica, mostró que los significados confusos, la evidencia inadecuada o las creencias contradictorias a menudo se presentan bajo una retórica “sencilla”, pero en gran parte vacía.

El método de cuestionamiento que ahora se conoce como "cuestionamiento socrático" y es la estrategia de enseñanza de pensamiento crítico más conocida. Sócrates estableció la agenda de la tradición del pensamiento crítico, es decir, cuestionar reflexivamente creencias y explicaciones comunes, distinguiendo cuidadosamente aquellas creencias que son razonables y lógicas. La práctica de Sócrates fue seguida por el pensamiento crítico de Platón, Aristóteles y los escépticos griegos; la complejidad de sus propuestas es suficiente para que de cada uno de ellos se desarrollase un estudio independiente, pero ese no es el objetivo.

En la Edad Media, la tradición del pensamiento crítico sistemático se encarnó en las escrituras y las enseñanzas de pensadores como Tomás de Aquino quien planteó, no sólo el poder potencial del razonamiento sino también la necesidad de que el razonamiento se cultive sistemáticamente y se "examine de manera cruzada" y por supuesto el hecho de que aquellos que piensan críticamente no siempre rechazan las creencias establecidas, sino sólo aquellas creencias que carecen de fundamentos razonables.

Según establece *The Foundation for Critical Thinking* (2012), la obra de Francis Bacon *The Advancement of Learning*, sentó las bases de la ciencia moderna con su énfasis en los procesos de recopilación de información; y podría considerarse uno de los primeros textos en pensamiento crítico. Unos cincuenta años más tarde en Francia, Descartes escribió respecto a este tema, señalado igualmente por *The Foundation for Critical Thinking* como el segundo texto en el pensamiento crítico: *Regulae ad directionem ingenii*. (Reglas para la dirección de la mente o el espíritu), en éste Descartes desarrolló un método de pensamiento crítico basado en el principio de la duda sistemática e hizo hincapié en la

necesidad de basar el pensamiento en un proceso bien sustentado a través de suposiciones fundamentales.

En resumen, las herramientas y los recursos del pensador crítico se han incrementado enormemente en virtud de la historia del pensamiento. Cientos de pensadores han contribuido a su desarrollo. Cada disciplina ha hecho alguna contribución al pensamiento, en este apartado específicamente al crítico. El resultado de la contribución colectiva de la historia del pensamiento crítico desde las cuestiones básicas de Sócrates hasta ahora, se puede enmarcar y utilizar de manera mucho más específica en el área de la literatura pues en todos los dominios del pensamiento humano, el pensamiento crítico es fundamental.

Desde 1906 cuando Sumner publicó un estudio pionero sobre los fundamentos de la sociología y la antropología, donde documentó la tendencia de la mente humana a pensar etnocéntricamente y la tendencia paralela de las escuelas a servir a la función (no crítica) del adoctrinamiento:

“Las escuelas convierten a las personas en un solo patrón, la ortodoxia. La educación escolar [...] producirá hombres y mujeres que son todos de un sólo patrón, como si se convirtiera en un torno. Se produce una ortodoxia con respecto a todas las grandes doctrinas de la vida. Consiste en las opiniones más desgastadas y comunes que son comunes en las masas. Las opiniones populares siempre contienen amplias falacias, medias verdades y generalizaciones simplistas” (Sumner, 1940: 630).

Exponiendo así la importancia que tiene la escuela como institución en el desarrollo o reproducción de un tipo específico de pensamiento; la facultad crítica como acción de pensamiento, es un producto de la educación, una condición primordial del bienestar humano en la que hombres y mujeres se deberían capacitar. Es la única garantía con la que cuenta el ser humano contra el engaño y el malestar de nosotros mismos y nuestras circunstancias terrenales (Sumner, 1906).

En una declaración de Scriven y Paul, hecha en la 8ª Conferencia Internacional Anual sobre Pensamiento Crítico y Reforma Educativa, en el verano

de 1987, definen que el pensamiento crítico es el proceso intelectual cuya función es la de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar de manera activa y hábil la información recopilada o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como guía para la creencia y la acción.

Para Linda Elder (2008) fundadora de *The Foundation for Critical Thinking* el pensamiento crítico es un proceso autoguiado y autodisciplinado que intenta razonar al más alto nivel de “calidad” de una manera imparcial. Las personas, plantea Elder, que piensan críticamente constantemente intentan vivir de manera racional, razonable y empática, son conscientes de la naturaleza inherentemente defectuosa del pensamiento humano cuando no se controla; usan las herramientas intelectuales que ofrece el pensamiento crítico: conceptos y principios que les permiten analizar, evaluar y mejorar el pensamiento, para su vida como ciudadanos.

En su forma práctica, se basa en valores intelectuales universales que trascienden las divisiones temáticas: claridad, precisión, consistencia, relevancia, evidencia sólida, buenas razones, profundidad, amplitud y equidad.

Así mismo, implica el examen de esas estructuras o elementos de pensamiento implícitos en todo razonamiento: propósito, problema o pregunta en cuestión; suposiciones; conceptos; razonamiento que lleva a conclusiones; implicaciones y consecuencias; objeciones desde puntos de vista alternativos; y marco de referencia.

El pensamiento crítico, al ser receptivo a materias, asuntos y propósitos variables, se incorpora a una familia de modos de pensamiento entrelazados, entre ellos: pensamiento científico, pensamiento matemático, pensamiento histórico, pensamiento antropológico, pensamiento económico, pensamiento moral y filosófico pensando.

Se puede considerar que el pensamiento crítico tiene dos componentes:

1. Un conjunto de habilidades generadoras y procesadoras de información y de creencias.
2. El hábito basado en el compromiso intelectual de usar esas habilidades para guiar el comportamiento.

Por lo tanto, existe una contrastación entre la adquisición y la retención de información, ya que ello involucra una manera particular en la que se busca y se trata dicha información. Asimismo, implica la posesión de un conjunto de habilidades y el uso continuo de ellas, mediadas por un constante proceso de análisis y cuestionamiento de los resultados.

Lipman define el pensamiento complejo como aquel pensamiento "consciente de sus supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias que apoyan sus conclusiones" (1998: 67). Desde su postura, el pensamiento complejo constituye una forma de pensamiento superior en el que convergen el pensamiento creativo (procedimental) y el pensamiento crítico (sustantivo), al mismo tiempo que aplica distintos procedimientos y es capaz de someterse a evaluación, reconociendo las posibles cegueras, prejuicios, autoengaños y debilidades.

Por su parte, dirá del pensamiento crítico que es "un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en los criterios, es autocorrector y sensible al contexto" (Lipman, 1998: 34); que además está caracterizado por ser 1) independiente; 2) por el perfeccionamiento de las destrezas de razonamiento, 3) buen uso de los criterios (herramientas, reglas o principios que se utilizan por el ser humano para construir los juicios), juicios y razonamientos, 4) además de centrarse en el uso de la razón (en un uso limitado, controlado y contextualizado) y 5) cuyo objetivo no será lograr la racionalidad absoluta sino más bien la razonabilidad; es un pensar que sumado al pensamiento creativo autónomo y desde la mirada de disciplinas específicas puede encaminar a una mirada compleja del mundo y sus problemáticas.

El pensamiento crítico es un pensamiento flexible en el sentido que reconoce que los diferentes contextos necesitan diferentes aplicaciones de reglas y principios (Lipman, 1998), esto supone reconocer que no hay un sólo punto de vista ni una sola perspectiva, sino que todo conocimiento y toda reflexión se hace desde perspectivas concretas, desde puntos de vista y situaciones específicas. Por ello, el pensamiento crítico, en cuanto pensamiento sensible al contexto implica el reconocimiento de:

1. Circunstancias excepcionales o irregulares.
2. Limitaciones, contingencias o restricciones especiales en las que el razonamiento normalmente aceptable podría encontrarse prohibido.
3. Configuraciones generales.
4. La posibilidad de que la evidencia sea atípica.
5. La posibilidad de que algunos significados no se puedan trasladar de un contexto o a otro.

Ser crítico significa, por tanto, permanecer atento a los cambios de la realidad social y cultural, sensible a los problemas y contradicciones actuales, abierto a las concepciones plurales que se manifiestan, crítico frente a cualquier solución dogmática que trate de imponerse. El recurso a diferentes puntos de vista ayudará a reformular las propuestas éticas, políticas, sociales, etcétera; propias de la interacción de vivir en sociedad. Como bien dice Lipman "la expansión de la democracia y la rápida aparición de tecnologías industriales sofisticadas han modificado los objetivos de la educación" (Lipman,1998: 7), los nuevos sistemas políticos y económicos (que influyen directamente en la educación formal) no necesitan sólo de un adulto instruido o versado en un tema, sino de un adulto que piense "[...] las democracias no pueden funcionar sin ciudadanos reflexivos y racionales, y el proceso industrial se apoya en la racionalidad." agrega Lipman (1987: 8).

Para que dicho proceso de pensamiento se lleve a cabo, Lipman (1998) menciona una serie de elementos que propios del proceso de mediante el cual ha de realizarse el pensamiento crítico como son: que sea oportuno, adecuado e indicado, si se evalúan situaciones con criterios innecesarios e inapropiados, se quita la fuerza a los argumentos y, muy probablemente, se emitan malos juicios. La relevancia del criterio tiene que ver entonces con la jurisdicción que éste tiene sobre cierto campo o materia. Además, debe ser confiable; los criterios deben ser sometidos constantemente a exámenes de relación entre sus trayectorias, su pasado y su vigencia actual; se deben emitir juicios que contengan la suficiente fuerza para ser elegidos, es decir, que contengan las suficientes razones que lo respalden y los hagan válidos; dejar de lado criterios débiles, desordenados, meramente intuitivos.

De igual manera supone que cada individuo se pregunte qué clase de criterios guían sus pensamientos y sus juicios, y qué tan fuertes, sólidos y razonables son. Para esto, Lipman indica ciertas reglas que son de gran utilidad en esta práctica de aplicación de criterios, pues ayudan a garantizar la emisión de mejores juicios. Buenos juicios aquellos productos de actos hábilmente ejecutados, orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados; formar en el individuo una disposición en el pensamiento que lo habitúe y le facilite esta clase de juicios.

Los criterios son todas aquellas herramientas, reglas o principios que utilizamos para construir los juicios, para juzgar frente a una situación o hecho específico. Si los productos del pensamiento crítico son los juicios es vital e importante que se basen y vayan respaldados por razones fuertes, que sean pertinentes. El juicio es una habilidad, el pensamiento crítico es un pensamiento hábil y las habilidades no pueden ser definidas sin criterios por medio de los cuales los desempeños supuestamente hábiles puedan ser evaluados.

Además, el pensamiento crítico es sensible del contexto, no es un pensamiento encerrado, descontextualizado y totalmente rígido. Este tipo de pensamiento se acostumbra a mirar y estudiar las circunstancias excepcionales

bajo las cuales sucede cualquier hecho del cual se emite juicios, mira las limitaciones especiales que rodean la acción y se configura globalmente; como seres sociales, inmersos en una cultura, estamos en gran medida influenciados por ella, tanto emocional y como intelectualmente.

Quien piensa críticamente, desde la postura de Lipman, sabe emplear los criterios adecuados en una situación concreta y se hace responsable de ello; es propio distinguir los diferentes significados existentes dentro de cada discurso dependiendo de las diferencias culturales, distinguir y respetar los distintos puntos de vista, observar y modificar su conducta en función del contexto dado, estudiando muy bien las consecuencias; al mismo tiempo que indaga las convenciones y crea esquemas comparativos.

Pese a que Lipman no propone un modelo interventivo como tal, puede plantearse que para efectos educativos se presentan las siguientes características:

1. Planteamiento continuo de preguntas, que hace avanzar permanentemente la investigación mediante el planteamiento de nuevos problemas;
2. El examen continuo de nuestras formas de razonamiento, con el fin de identificar contradicciones, falacias, etc., y de corregir nuestros probables errores en el curso de una demostración o una argumentación;
3. El análisis del lenguaje que utilizamos en nuestros juicios, con el fin tanto de eliminar de él ambigüedades y vaguedades como de explorar todas sus posibilidades significativas;
4. El examen permanente de los supuestos más generales que están en la base de todos nuestros conocimientos; y
5. La previsión de las posibles consecuencias de todo aquello que pensamos, sentimos, deseamos, decimos o hacemos, y especialmente de las conclusiones a que nos vaya llevando nuestro proceso de indagación.

Remitiéndose a George Yoos (1967), Lipman cimienta todo este tipo de pensamiento en lo que él denomina 'aspecto principal' de una obra de arte, esto es: que la consideremos como un todo coherente, que funciona desde su globalidad. Al considerar una pintura, una pieza musical o un poema no juzgamos tanto los supuestos y presupuestos del autor cuanto que comunique como un todo; y desde ese todo juzgamos el artista, la materialidad, la composición formal o el mensaje.

El proceso creativo debe saber combinar los pensamientos nuevos con los viejos, haciendo que los primeros sean novedosos. La clave educativa del pensamiento creativo según M. Lipman está en la comunidad de investigación a través del diálogo compartido donde el docente debe contagiar, estimular la interacción, la nueva metáfora escondida en cada instante, en cada alumno.

Así las nociones de pensamiento crítico de Lipman constituirán la base del presente trabajo, los rasgos señalados por el autor para definir este tipo de pensamiento se consideran los más pertinentes para definir qué tipo de pensamiento se buscará promover mediante la aplicación de la literatura como una herramienta de enseñanza. El desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos implicará entonces no solamente promover que reflexionen acerca de su entorno o el contexto social (actividad que igualmente resulta fundamental), sino que además desarrollen una serie de habilidades ligadas al mismo: cuestionamiento del contexto, auto-evaluación, uso efectivo del lenguaje y la autonomía o independencia del pensamiento (que logran establecer sus propios criterios).

De este modo el presente trabajo buscará establecer un método de enseñanza de la literatura (materializado en un plan de estudios específico) que permita el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes el cuál se deberá poseer tres atributos principales: 1) habilidades, que el alumno sea capaz de realizar los procesos implícitos en esta forma de pensar, 2) juicios, que el alumno sea capaz de formar su propio criterio acerca de los elementos de su entorno y 3) responsabilidad, que el alumno se haga responsable de sus propios

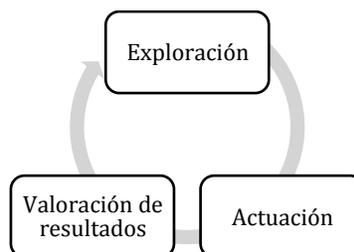
planteamientos y forma de pensar. Lo anterior se desarrollará a partir de la metodología de la investigación acción, pues es la forma idónea de llevar a cabo procesos interventivos en el aula, como el que se plantea en la presente propuesta.

Capítulo 3: Metodología

3.1 Investigación Acción

El término de investigación acción fue acuñado y desarrollado en los años 40 por Kurt Lewis (1973) en varias de sus investigaciones; actualmente es utilizado con diversos enfoques y perspectivas dependiendo de las problemáticas que deseen ser abordadas. Esta metodología plantea la resolución de problemas propios de un determinado grupo, comunidad o empresa y en el caso particular de este trabajo se buscará utilizar para realizar una intervención en una escuela. Siguiendo esta metodología lo que se propone es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella.

A pesar de que el concepto de investigación acción ya había sido utilizado por otros autores, fue Lewis, quien en Estados Unidos intentó establecer una forma de investigación que no se limitara a la producción de libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social, fue así como definió el trabajo de investigación acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

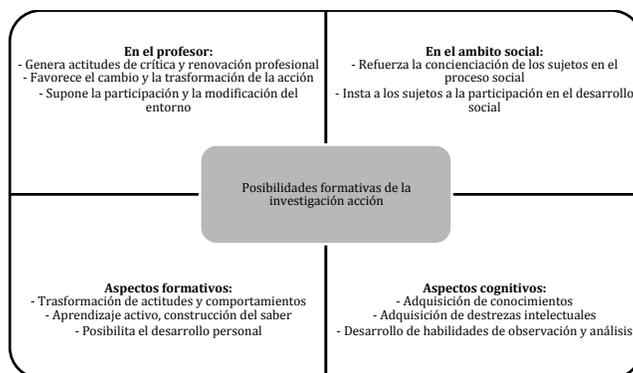


Esquema de elaboración propia

Fue hasta la década de los 70's cuando John Elliott no sólo retomó, sino que complejizó el término pues ya no sólo significaría una técnica de investigación para ocasionar cambios sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica. La investigación acción siguiendo la línea de Elliott (1993) es tanto un proceso de

transformación de las prácticas individuales del profesorado, como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente.

La finalidad que tiene la investigación acción se compone de tres puntos fundamentales: i) investigar, ii) actuar sobre una problemática específica y iii) la valoración de los resultados para su posterior perfeccionamiento.



Esquema de elaboración propia

Las características principales de la investigación acción, señalan Kemmis y MacTaggart (1988) son: 1) se construye desde y para la práctica, 2) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, 3) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, 4) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran en todas las fases del proceso de investigación, 5) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y 6) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, y reflexión.

Existen también ciertas consideraciones que deben ser tomadas en cuenta por parte del investigador-profesor; éstas son que por una parte la investigación acción no puede limitarse únicamente al trabajo dentro del aula, y de esto debe no sólo estar advertido el profesor, sino que debe tomarlo en cuenta, porque al igual que la práctica docente, la investigación acción no puede de ninguna manera limitarse al aula puesto que la labor docente no se limita tampoco a ella.

También recordar que esta metodología busca reconstruir el conocimiento del profesional como parte del proceso de constitución de discursos que permearán al contexto educativo pero que no han de quedarse únicamente en él, es una metodología que unida a la práctica busca la resolución de problemas y necesidades reales de un grupo determinado.

La investigación acción no puede nunca ser considerada una actividad individual, por el contrario, es un trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación, pero específicamente en esta metodología es el contexto el que posibilita la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino que presenta una problemática y la abre al diálogo con otras voces y con otros conocimientos; como cualquier práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración con colegas, necesita de unas condiciones laborales y los tiempos idóneos para su realización.

¿Por qué hacer investigación acción en el presente trabajo?

La investigación acción combina, por una parte, el conocimiento teórico y por otra el conocimiento práctico que cada docente, por el hecho de enfrentarse a un problema, visualizarlo, cuestionarlo e intentar darle una respuesta posee. Es, además una forma de indagar de manera ética en la que los docentes reflexionan sobre cómo enseñar de una manera que sea consistente y coherente con sus valores y fines educativos.

El docente es participante activo de la investigación pues se convierte en responsable de provocar los cambios que han sido planificados y diseñados pero que irán más allá del contexto de la clase y de la escuela. Este entiende la práctica como un compromiso para el cambio, por lo que su objetivo debe ser articular la lógica de la ciencia, la acción y la formación, dimensiones de la realidad educativa, generando aprendizaje y cambio.

3.2 Implementación de la enseñanza literaria para el fomento del pensamiento crítico

De este modo la investigación acción se presenta como el modelo de investigación ideal para el presente trabajo, pues permite que el enlace entre la enseñanza literaria y el pensamiento crítico no se plantee sólo a nivel abstracto sino que se pueda poner a prueba en el aula, es decir, mediante la investigación acción se podrá poder establecer un modelo de enseñanza que en su propia aplicación sea capaz de determinar cuál es la forma idónea promover el pensamiento crítico a través de la literatura.

De este modo, el modelo de enseñanza literaria como una herramienta para propiciar el pensamiento crítico ya no queda como una mera idealización y se puede cimentar sobre la estructura de la investigación acción. El abordaje en el aula seguirá la siguiente estructura fundamental:

I. Exploración – Evaluación inicial del pensamiento crítico

En línea con lo planteado en los antecedentes y el marco teórico, el pensamiento crítico no puede visualizarse únicamente como un quehacer abstracto anclado en la reflexión y en el discurso del alumno, sino que está conformado por una serie de características que son observables y por lo tanto es susceptible de medirse de alguna forma. Debido a lo anterior, para determinar que el núcleo de este trabajo que sería el curso de literatura con este enfoque pedagógico particular funciona es necesario poder establecer de la manera más objetiva si en efecto la intervención genera un cambio, es decir, un “antes y un después” en el pensamiento de los alumnos.

Así, para la parte de la exploración se aplicará instrumento especializado en evaluar el pensamiento crítico, la prueba PENCRISAL (Saiz y Rivas, 2012) que está conformado por 35 situaciones problema de producción de respuesta abierta.

En este test los enunciados están elaborados de forma tal que los alumnos los puedan resolver de manera coloquial, además los 35 ítems se conforman alrededor de 5 factores: razonamiento deductivo (RD), inductivo (RI) y práctico (RP), toma de decisiones (TD) y solución de problemas (SP). En el marco teórico no aparece esta propuesta teórico-conceptual

Esta prueba se encuentra en línea y permite su aplicación tanto de forma grupal como individual, sus criterios de corrección se establecen con base en tres valores estándar:

0 puntos: cuando la respuesta dada como solución del problema es incorrecta;

1 punto: cuando solamente la solución es correcta, pero no se argumenta adecuadamente (identifica y demuestra la comprensión de los conceptos fundamentales);

2 puntos: cuando además de dar la respuesta correcta, justifica o explica el porqué (en donde se hace uso de procesos más complejos que implican verdaderos mecanismos de producción).

De esta manera se está utilizando un sistema de escalamiento cuantitativo, cuyo rango de valores se sitúa entre 0 y 72 puntos como límite máximo, para la puntuación global de las pruebas y entre 0-14 para cada una de las cinco escalas. (Saiz y Rivas, 2012).

La aplicación del test no tiene un tiempo determinado, aunque se estima que su duración sea de 60 a 90 minutos. El formato de los ítems es abierto por lo que es necesario responder a un pregunta concreta añadiendo además una justificación de porqué esa determinada respuesta.

En la tabla siguiente se detallan los cinco factores distribuidos a lo largo de los 35 ítem:

Distribución de ítems y factores del PENCRISAL					
Ítem	Factores				
	Razonamiento deductivo	Razonamiento inductivo	Razonamiento práctico	Toma de decisiones	Solución de problemas
1	R. proporcional				
2					
3	R. proporcional				
4					
5					
6		R. causal			
7			Argumentación		
8	R. proporcional				
9		R. analógico			
10		R. causal			
11			Falacia		
12					Regularidad
13					General
14				General	
15					Regularidades
16	R. proporcional			Probabilidad	
17				Costo de inversión	
18				Representatividad	
19				Disponibilidad	
20					
21			Argumentación		
22					General
23	R. categórico				
24		R. analógico	Argumentación		
25					
26					General
27				General	
28	R. categórico				
29		Generalización inductiva			
30			Argumentación falacia		
31					
32				Probabilidad	Medio-fin
33					
34			Falacia		
35					General
Total	7 ítems	7 ítems	7 ítems	7 ítems	7 ítems

Tabla Factores a lo largo de los ítems de PENCRISAL (Saiz y Rivas, 2012).

De este modo la primera fase de la metodología, la exploración queda establecida. A partir puntaje obtenido por los estudiantes en la prueba PENCRISAL tanto a nivel individual como el promedio del grupo, es que se podrá medir de manera objetiva su grado actual de pensamiento crítico con la finalidad de determinar posteriormente si el plan de estudios de enseñanza literaria diseñado para que se trabaje y desarrolle este tipo de pensamiento logra generar algún efecto y así se logre el objetivo de pasar de un curso de literatura de preparatoria meramente informativo a uno que desarrolle habilidades del pensamiento en los cinco niveles medidos por la prueba (RD, RI, RP, TD y SP)

II. Actuación

Una vez obtenidos los puntajes de la prueba PENCRISAL se procederá a la impartición del curso de literatura. Dicho curso estará basado en el análisis exclusivo de una obra, el Gran Gatsby, la cual se considerará como parte del canon establecido para esta propuesta de intervención, las razones para la elección de dicha obra se especifican en el apartado siguiente. El curso está diseñado específicamente para impartirse a alumnos de nivel preparatoria (sin que esté planteado para un semestre específico) y está estructurado en diferentes sesiones en las que se trabajará el análisis de la obra de forma paralela a actividades que busquen trabajar y desarrollar diferentes aspectos del pensamiento crítico en los estudiantes (habilidades, juicios y responsabilidad repartidos en los cinco factores de PENCRISAL: razonamiento deductivo, inductivo, práctico, toma de decisiones y resolución de problemas).

Tal y como se ha venido anticipando a lo largo de este trabajo, el objetivo del curso es hacer un uso instrumental de la enseñanza literaria con la finalidad de poder desarrollar y propiciar el pensamiento crítico en el alumnado, por lo tanto, esta parte de la investigación acción se puede considerar como la base estructural de todo el estudio, por lo que para exponer sus características a detalle se requiere un capítulo aparte, el cual constituye el siguiente apartado.

III. Evaluación de resultados

Una vez que se haya impartido el curso se procederá a hacer una segunda evaluación del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Los criterios de corrección se respetarán y en caso de que el estudiante conteste de forma semejante a la primera aplicación el puntaje para sus respuestas será el mismo (0,1 o 2), dado que esta prueba mide únicamente el pensamiento crítico y no otro tipo de habilidades más formales, lo esperable es que después del curso los alumnos sean capaces de aplicar distintos tipos de razonamiento y de poder, si no resolver problemas de manera más efectiva, al menos darse el tiempo de pensar soluciones de formas alternativas o de tomar decisiones más informadas producto de un proceso de reflexión y de la elaboración de juicios con una argumentación de fondo.

A partir de lo anterior la intervención será considerada como efectiva si se cumplen los siguientes criterios:

1. Sube el promedio del puntaje PENCRISAL a nivel grupal
2. Se mantiene un puntaje semejante en el promedio a nivel grupal, pero hay aumentos significativos en algunos porcentajes individuales

En caso de que el promedio grupal baje, la intervención no será considerada efectiva incluso si hubiera aumentos significativos en algunos puntajes individuales, de igual manera si el promedio grupal permanece igual sin aumentos significativos en puntajes individuales también se considerará la intervención como no efectiva en cuyo caso será necesario replantear la planeación y tal vez el texto del canon del estudio.

En caso de que los resultados de la intervención indiquen que esta es efectiva el siguiente paso será crear diferentes planeaciones utilizando esta como el modelo fundamental con diferentes obras como base y probablemente hacer una adaptación del curso especializada en los diferentes semestres de preparatoria, sin embargo, lo anterior queda pendiente para un trabajo posterior.

De esta forma la metodología de este trabajo queda establecida: está basada en los pasos de la investigación acción adaptando sus tres pasos a tres formas de proceder concreta. En primer lugar, en la exploración se hará la prueba PENCRIASAL para medir el nivel del pensamiento crítico, en segundo lugar, en el paso de la actuación y como parte de la propuesta inédita de este trabajo, se impartirá un curso de literatura especializado en el fomento del pensamiento crítico de los estudiantes; y finalmente, como para de la evaluación de resultados se hará una segunda aplicación de la prueba PENCRIASAL con la finalidad de observar si hay cambios significativos en los puntajes a distintos niveles y determinar así la efectividad del curso.

Tal y como se mencionó más arriba, ya que la aportación inédita de este trabajo es la creación del curso en sí, que sería la propuesta pedagógica para el fomento al pensamiento crítico a partir de la enseñanza literaria, sus características y estructura se mostrarán con detalle en el capítulo siguiente.

Capítulo 4: Propuesta de intervención

A continuación, se presentará la propuesta pedagógica de intervención, en concreto, el curso de enseñanza literaria con un enfoque en el desarrollo del pensamiento crítico. Este capítulo se estructuró de la siguiente forma: Para empezar, se hablará acerca del texto de referencia del curso; la descripción de la obra y los motivos que justifican su selección. Posteriormente se presentará la planeación del curso indicando su estructura, los tiempos y temas estipulados para cada sesión y la forma en que el contenido se adapta al análisis literario y al desarrollo del pensamiento complejo. Finalmente se mostrará un esquema general de la configuración del curso y su validez como una propuesta de intervención pedagógica.

4.1 Selección del texto: Justificación, la posición ricoeuriana frente al texto

La selección del texto para la intervención no es azarosa, sino que tiene su fundamento en una propuesta teórica literario-filosófica que propone Ricoeur (2001), quien plantea una serie de relaciones fundamentales entre autor, texto y lector.

En este sentido es importante empezar por el autor, ya que es este quién le otorga a un texto su carácter literario. La inteligencia autoral es el carácter esencial de la literatura que la separa de una simple narración, un literato se caracteriza no tanto por el contenido de lo que presenta (la historia), sino por la forma en la que está presentado, la inteligencia autora, radica entonces en el “cómo se cuenta”. De ese modo la inteligencia autoral logra postular un panorama de la experiencia humana, que es entrañable al lector, pues aborda temas de la experiencia humana (el amor, el sufrimiento, la locura, etc.) que logran trascender la cuestión temporal y permiten que siempre se pueda dar un nivel de identificación, más la adherencia

de un costado estético imprescindible, que compone el “cómo” de esa inteligencia autorial. Así una obra literaria estará compuesta fundamentalmente por dos elementos: una temática anclada en la experiencia humana y una estética particular.

Siguiendo la línea anterior se puede decir que la literatura por sí misma es capaz de representar la experiencia humana cuya distinción radica en la imposibilidad de que experiencia humana se agote en superfluos elementos referenciales. Partiendo de esta idea la interpretación literaria ya no radica en entablar un diálogo con el texto, pues no se trata de una relación bilateral, no se le puede preguntar al texto más de lo que está contenido en el mismo. Por tanto, la relación entre el lector y la obra no se establece desde lo que el lector cree que le dice el autor, sino desde lo que el lector siente y piensa desde su subjetividad hacia el contenido puro de la obra.

De ahí que la enseñanza de la literatura se debe hacer partiendo desde una postura filosófica; para el caso particular de esta obra se ha elegido la obra de Ricoeur como punto de partida, pues su noción de texto y autor se acomoda a la propuesta metodológica del estudio. De este modo, la propuesta general de la intervención es que para la enseñanza literaria se presente al estudiante no una postura filosófica para “preguntarle algo” al autor, sino que se le invite a buscar o adoptar una postura filosófica para que él o ella mismo(a) reflexione acerca de su posición respecto al texto. Por ende, la enseñanza de la literatura no debe indicar un camino a seguir para interpretar el texto, sino proponer que se tome una postura filosófica particular en la que el mismo sujeto el que se cuestione así mismo su relación al texto.

Entonces siguiendo la línea teórica de Ricoeur para establecer aquí una propuesta metodológica, la labor docente radica en traducir el texto, volviéndolo así más accesible a los estudiantes, pero sin imponer la propia postura filosófica o ideológica respecto al mismo. Por el contrario, una vez que se ha hecho la traducción o el acercamiento del texto a los estudiantes, es necesario buscar que sean ellos mismos quienes asuman su propia postura respecto al texto, así como

la elección de los elementos ideológicos que consideren más adecuados o cercanos a su experiencia.

4.1.1 Acerca de la obra: El Gran Gatsby

En relación con lo anterior, se considera que esta obra de Fitzgerald es un elemento idóneo para la propuesta de intervención puesto que a pesar de que su carácter aparentemente anacrónico y atópico respecto al panorama educativo actual, en su base este texto refleja las relaciones más fundamentales de la experiencia humana. Si bien es variado el número de experiencias que se pueden describir desde las diferentes interpretaciones que hay de la obra, para el presente estudio se puede considerar que hay al menos cinco experiencias indudablemente presentes y fácilmente observables en la novela:

- 1) El amor: uno de los temas en torno a los cuales gira la trama del libro o por lo menos las motivaciones del protagonista Gatsby, quien, desde asumir una identidad falsa hasta comprar la opulenta casa en donde realizaban las famosas fiestas, parece hacer todo por amor o al menos por lo que concibe como su ideal de amor. El sufrimiento causado por la idea que personal que se tiene del amor es una experiencia innegable del ser humano.
- 2) La violencia: elemento presente en el libro en gran parte de forma explícita, aunque sobre todo implícita como se muestra en la relación entre Tom Buchanan y su amante. La violencia subyacente es un tema recurrente de las experiencias humanas y a pesar de la incomodidad que ocasiona también es un tema que se presta a la reflexión y al análisis crítico.
- 3) La corrupción: toda la fama y fortuna del Gatsby proviene de sus relaciones con el crimen organizado de Nueva York y aun así era considerado como una figura popular y aceptada ante los ojos de la luz pública. Además de

ser un tema universal en la experiencia humana, está particularmente presente en la realidad actual e histórica de nuestro país, por lo que se presta con facilidad para que los estudiantes hagan una analogía respecto de su propio entorno.

- 4) Los excesos: uno de los temas más recurrentes del libro y en general de la obra de Fitzgerald, en los que se retrata de forma explícita la vida de la clase alta estadounidense de los 20s ligada al constante uso de drogas y alcohol. Los excesos son un tema de particular importancia en la etapa de la preparatoria, pues los jóvenes se empiezan a encontrar por primera vez con las diversas implicaciones de incurrir en ciertas conductas o hábitos sociales movidos por los excesos, nuevamente es un tema que se presta para la discusión crítica.

- 5) La lucha de clases: otro de los temas recurrentes del libro y una de las razones por las que se genera un conflicto en la trama; a pesar de su dinero los destinos del Gatsby y Daisy estaban separados por una diferencia de clases que hacía su unión imposible. Otro tema que además de estar universalmente atado a la experiencia humana, está particularmente presente en la realidad socio-económica de nuestro país.

Es notorio que a partir de la presencia de estos temas universales tan propios de la experiencia humana universal (y alguno de la realidad de nuestro país), este texto sigue siendo vigente como punto de partida para cuestionarse acerca de la posición de uno mismo respecto a aspectos fundamentales del ser humano como sujeto. De ahí que en tanto una obra refleje los elementos fundamentales de la experiencia humana, esta resulta eficaz para fomentar el pensamiento crítico buscado en los objetivos de este estudio. Por ejemplo, las obras griegas de más de 2000 años de antigüedad, los clásicos, son considerados vigentes debido a la misma razón, la forma en la que se retratan los aspectos más esenciales de la experiencia humana. Estos textos incluso en el momento de su escritura, no

trataban historias propias de su sincronía, sino que referían a cuestiones ubicadas en el pasado, por lo que no es la ubicación cronológica la que dicta la vigencia de una obra, sino los temas que trata.

El aspecto que sí puede cambiar con el tiempo es la cuestión estética, la forma del texto es la que va cambiando con el paso del tiempo, en el caso concreto del *Gatsby* esta obra se categoriza *Nouvelle Noir*, es decir, una novela corta sin la extensión necesaria para ser considerada como una novela en pleno derecho (tan sólo consta de nueve capítulos), pero de una extensión grande para ser considerada como cuento.

Más allá de la estructura de novela corta, el *Gran Gatsby* se escogió como la obra de referencia también por su valor estético. Resaltan no sólo las experiencias humanas relatadas por Fitzgerald, sino también la manera en la que las cuenta. El drama del sufrimiento del *Gatsby* no está anclado sólo a las circunstancias en las que su amor se ve coartado por la situación social de la historia, sino por la forma en la que Fitzgerald representa a su protagonista: desde su lenguaje hasta sus acciones, el *Gatsby* aparece como una figura que sobresale en el tiempo y el lugar en los que se desarrolla la trama no por su excentricidad o riqueza, sino por su nobleza. A pesar de ser un traficante de alcohol, la naturaleza gentil y casi inocente del protagonista contrasta con la mezquindad y frivolidad de quiénes lo rodean. Por esta razón el *Gatsby* no sólo retrata experiencias humanas fundamentales, sino que lo hace siguiendo una estética que hace que el lector conecte con el protagonista y su sufrimiento, el contraste entre el noble *Gatsby* y la sociedad ruin que lo rodea se hace evidente durante toda la obra mediante la voz tan particular de Nick quién es quién narra la historia.

En relación con lo anterior es necesario aclarar que el libro no es un calco de la realidad, lo que hace a Fitzgerald un escritor, es su inteligencia autoral la cual le permite re-simbolizar el mundo y escribirlo, pero aquello que escribe no es una copia de la realidad, sino su interpretación particular de la misma. Por eso al acercarse a la obra no es posible interpretar lo que el autor “quiso decir”, lo más que se puede hacer es una traducción de lo que uno encuentra de forma directa

con el texto. Por eso un elemento fundamental de la propuesta de este estudio es evitar que el docente hable por Fitzgerald o buscar que los alumnos adopten una cierta mirada hacia la obra y su autor, justamente porque la obra literaria es una rescritura de la realidad, es decir, la capacidad humana de resignificar las experiencias. En este sentido esta obra resulta idónea para fomentar el pensamiento crítico, porque no es necesario interpretarla, sino cuestionarse cuál es la postura desde la que uno aborda el texto concreto.

Ahora que se ha establecido el texto de referencia y las razones por las que se escogió es posible presentar la estructura del curso como tal qué es el núcleo de esta propuesta de intervención.

4.2 Planeación: La enseñanza de la literatura para el fomento del pensamiento crítico

El pensamiento crítico se fundamenta en enfoques pedagógicos relacionados con el constructivismo, ya que persigue el desarrollo de procesos y estrategias de pensamiento basadas en el análisis, la reflexión, el razonamiento y la valoración. El constructivismo aquí planteado parte de dos ejes fundamentales: el constructivismo cognitivo y el constructivismo socio-cultural.

El primero es el constructivismo cognitivo, que parte esencialmente de la teoría piagetiana y postula que el proceso de construcción del conocimiento es individual; tiene lugar en la mente de los sujetos, que es donde se encuentran almacenadas las representaciones del mundo que este tiene. Bajos esta postura, el aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar los nuevos conocimientos con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de los esquemas previos.

Por otra parte, el constructivismo socio-cultural tiene su origen en el trabajo de Lev S. Vygotsky, quien propone a una persona construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma

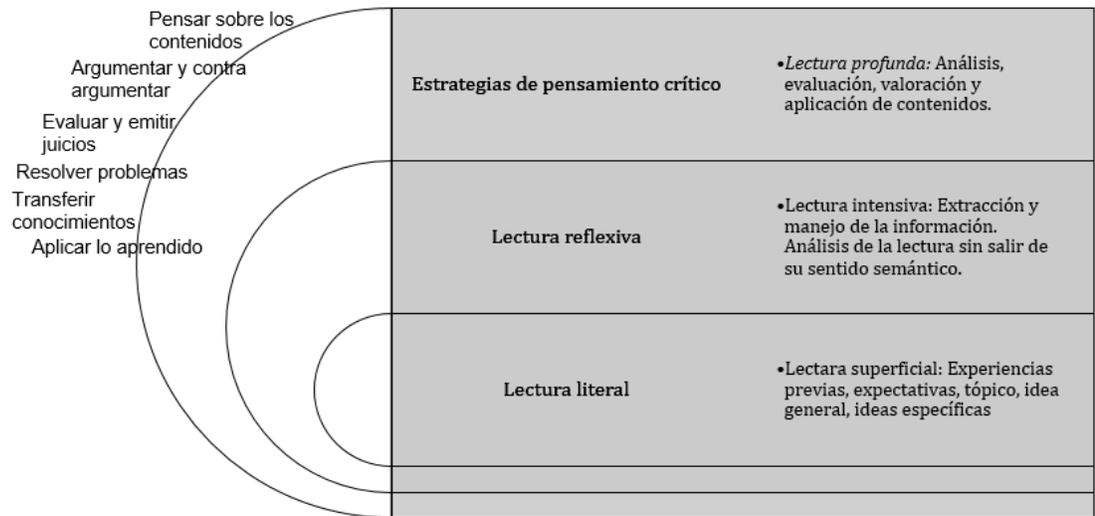
intencional. Este proceso de construcción presenta tres rasgos definitorios: la unidad de subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas. La intersubjetividad, la división de códigos compartidos y la co-construcción con aceptación de la asimetría pueden lograrse porque, por medio de actividades simbólicas, los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido.

Articulando lo anterior, así como la propuesta que hace Lipman se propone adoptar un modelo de lectura guiada para el desarrollo del pensamiento crítico, que está articulada en tres momentos, cada uno dependiente del anterior.

La primera lectura, que es una lectura literal, incluye la pre-lectura como medio para la activación del interés del estudiante, la creación de expectativas, la identificación del tema o tópico, así como dar cuenta de ideas generales y datos específicos.

La segunda, que se orienta hacia la lectura reflexiva cuyo fin es la extracción y manejo de información presentada por el autor en el texto. Incluye las estrategias para la extracción y manejo de información y la lectura intensiva para la reflexión y análisis del texto sin salir de su sentido semántico.

La tercera, contempla las estrategias propias del pensamiento crítico, a partir de una lectura profunda en la que el estudiante es orientado a pensar sobre los contenidos y evaluarlos, presentar argumentos y contraargumentos, emitir juicios, transferir conocimientos, aplicar lo aprendido y resolver problemas. De esta manera, el modelo propuesto abarca tanto el desarrollo de las habilidades lectoras como las destrezas lingüísticas y de pensamiento y puede, por consiguiente, ser extrapolado a las destrezas orales y escritas.



Esquema de elaboración propia