

Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior

Por:

Mónica Moreno Torres

Doctora en Educación

Tutor:

Dr. Edwin Carvajal Córdoba

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Línea Didáctica de la Educación Superior

Medellín

Octubre 2 de 2012

Agradecimientos

Esta investigación es producto de la voluntad humana y política de una serie de instituciones y personas. Instituciones como la Universidad de Antioquia, y en especial la Facultad de Educación al otorgarme una comisión de estudios para darle forma a mis sueños. Sueños que comienzan en 1997 cuando terminé mis estudios de licenciatura en Español y Literatura y lentamente se va despertando mi vocación como formadora de formadores. Este interés se convierte en uno de mis vínculos con dicha facultad y me brinda la posibilidad de conocer colegas como la Dra. Elvia María González Agudelo y el Dr. Edwin Carvajal Córdoba, quienes con su experiencia de vida y conocimientos convierten mis quimeras en otra realidad soñada.

Esta mixtura entre lo vivido y lo soñado encuentra en los maestros en formación de la licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana aquellos cómplices que sin proponérselo les permiten a los hijos de mi imaginación abrir caminos y volver sobre lo andado para reafirmar o dejar en suspenso lo soñado. Asimismo, cuando realizo mi pasantía en España y México, maestros del conocimiento y de la vida como la Dra. Sara Barrena y el Dr. Lauro Zavala se convierten en los acicates para darle a los primeros esbozos de la investigación un diseño posible en medio de las incertidumbres que me habitan.

Mis dudas y la aproximación a otra realidad posible también encuentran nuevas complicidades en los maestros del Nodo de Lenguaje de Antioquia y la Red Colombiana. Sus líderes e integrantes me enseñan que vale la pena pensar en otra educación posible donde la dignidad y la equidad se conviertan en los principios de vida de los ciudadanos del planeta.

Finalmente, gracias a mi familia, entre quienes se destacan mi madre, mi tía, mi prima Nancy, mis hermanas, mi esposo, y mis hijos, quienes me apoyaron material y

espiritualmente convirtiéndome en un ser humano dispuesto a dar y recibir. Ellos me han visto crecer, y a pesar de nuestras diferencias quiero confesarles que gracias a su amor he culminado esta investigación. Para ellos siempre tendré gratitud, y para aquellos que no son nombrados aquí, pero que también me han dado la oportunidad de hacer parte de sus sueños.

Tabla de contenido

Introducción	10
Primera parte: Acerca del pasado de la investigación	16
1. La desarticulación entre el saber disciplinar y el saber didáctico del profesor de la educación básica, media y superior	17
1.1. Bifurcaciones y escollos de la pregunta de investigación y su hipótesis abductiva	17
1.2. La desarticulación de saberes en la educación básica y media	22
1.3. La didáctica universitaria, un saber dialógico en construcción	26
1.4. Aportes de la didáctica de la literatura a la dialogicidad de la estrategia didáctica	40
1.5. Problemas de la investigación en didáctica de la literatura y la formación de maestros	42
1.6. Conclusiones	45
2. Aproximación histórica a los conceptos	47
2.1. ¿Por qué a la pedagogía le interesa la historia de conceptos?	47
2.2. Aproximación histórica al concepto ‘experiencia’ en cuatro contextos	51
2.2.1. La literatura	51
2.2.2. La pedagogía y la didáctica	55
2.2.3. La teoría de la abducción	66
2.2.4. La hermenéutica gadameriana	69
2.3. Conclusiones	74
3. El estado en cuestión de las didácticas general, universitaria y de la literatura	76
3.1. De cómo los textos fijados por la cultura recorren la pregunta, la hipótesis y los objetivos de esta investigación en busca de una estrategia didáctica	76
3.2. Criterios para la reconstrucción de las unidades de sentido	81
3.3. Balance de los hallazgos	85
3.4. El saber didáctico, una tarea en ciernes en los procesos de formación de maestros	88
3.4.1. Entre la didáctica general y la didáctica universitaria: sus tensiones y proyecciones	91
3.4.2. Las didácticas de la lectura literaria y la literatura en Colombia	98
3.5. Conclusiones	105

Segunda parte: Acerca del presente de la investigación	107
4. Experiencias de investigación abductiva en el aula	108
4.1 ¿Por qué la vivencia del hermenauta se puede convertir en un acto fundacional de lo creado?	108
4.2 Diseño metodológico y enfoque de la investigación	112
4.2.1 Análisis de la conversación hermenéutica realizada con algunos expertos en la teoría de la abducción y la formación de maestros de lengua y literatura	117
4.2.2 Relaciones entre la conversación hermenéutica y la hipótesis abductiva de esta investigación	123
4.3 Historia de una vivencia estética como aventura hermenéutica en cuatro contextos	125
4.3.1 En la educación superior con profesores universitarios	125
4.3.2 En la educación superior con maestros formadores en literatura	135
4.3.2.1 El relato enigmático, primer pretexto abductivo de la estrategia didáctica en los cursos de Didáctica de la Lengua y la Literatura	135
4.3.2.2 El Proyecto Didáctico de Literatura como proceso de investigación en el aula en la educación media	138
4.3.2.3 El Proyecto Didáctico de Literatura como abducción creativa y estrategia didáctica en la educación básica	141
4.3.2.4 El Proyecto Didáctico de Literatura, un estímulo a la capacidad de imaginación de los niños y las niñas de un preescolar	144
4.4. Conclusiones	147
Tercera parte: Acerca del futuro de la investigación	153
5. Creación de la estrategia didáctica y su espiral comprensiva de la experiencia de investigación en el aula –Ecedia–	154
5.1. Antecedentes teóricos de la estrategia didáctica en la universidad	154
5.2. Antecedentes teóricos de la Ecedia en la educación básica y media	158
5.3. Justificación de la estrategia didáctica y su Ecedia en la educación básica, media y superior	160
6. Marco teórico de la estrategia didáctica y su Ecedia	162
6.1 ¿Qué vamos a entender por estructura teórica de la Ecedia?	162
6.2 Momentos de la estrategia didáctica basada en la Ecedia	163
6.3 Características de cada componente	167
6.3.1. Diálogo de saberes	167
6.3.2. Conversación hermenéutica	169

6.3.3. Hecho sorprendente	175
6.3.3.1 Aproximación a la lectura lógico-semiótica de un artículo de investigación en busca de un hecho sorprendente	178
6.3.3.2. Identificación y escritura de un hecho sorprendente	184
6.3.3.3. Estrategia didáctica para poner en escena un artículo de investigación como hecho sorprendente	189
6.3.4. Hipótesis abductiva	193
6.3.5. Aprendizajes sociocognitivos y culturales	198
6.3.6. Diálogo interdisciplinar	216
6.3.7. Escritura	220
6.3.8. Evaluación dialógica	227
6.3.9. Socialización	237
6.3.9.1. Las redes en Colombia y en América Latina ¹	244
6.3.10. Investigación dialógica	246
6.3.10.1. ¿Qué dicen algunos estudios de la lectura y la escritura en la universidad?	247
6.3.10.2. ¿Qué pasa con la lectura y la escritura en la universidad colombiana?	249
6.3.10.3. La lectura y la escritura en las universidades anglosajonas	250
6.4. Principios de la investigación dialógica	253
6.4.1. La investigación como <i>experiencia dialógica</i>	253
6.4.2. La interacción pedagógica por medio de la <i>conversación hermenéutica</i>	253
6.4.3. El conocimiento de la ciencia y la cultura basado en <i>el diálogo de saberes</i>	253
7. Estructura metodológica de la estrategia didáctica y su Ecedia	255
7.1. ¿Qué vamos a entender por organización hologramática?	255
7.2. ¿Se puede convertir la clase en un sistema didáctico?	259
7.3. La clase como un sistema didáctico	265
7.4. El proceso hermenéutico y su relación con los momentos de la clase	268
Conclusiones	271
Bibliografía	276

¹ En la bibliografía aparecen los sitios web de las redes latinoamericana, iberoamericana y colombiana, con el propósito de que los interesados ingresen a dichos portales y conozcan sus actividades académicas.

Listado de tablas

Tabla 1. Preguntas e hipótesis formuladas en la historia de la investigación	18
Tabla 2. Preguntas, hipótesis y objetivos de la investigación	82
Tabla 3. Descriptores utilizados en la búsqueda de la información	85
Tabla 4. Conversación hermenéutica	121
Tabla 5. Reformulación de la hipótesis	123
Tabla 6. Diseño de los talleres de investigación con profesores de la Universidad de Medellín y la Universidad de Antioquia	129
Tabla 7. Diseño de la estrategia de lectura abductiva aplicada a relatos enigmáticos	136
Tabla 8. Ficha técnica del Proyecto Didáctico de Literatura para la educación media	139
Tabla 9. Desarrollo de un Proyecto Didáctico de Literatura como fusión horizontal para la educación básica	141
Tabla 10. Desarrollo de un Proyecto Didáctico de Literatura para la educación preescolar	146
Tabla 11. Estructura lógico-semiótica de un artículo de investigación	178
Tabla 12. Estrategia didáctica para poner en escena un artículo de investigación (AI)	189
Tabla 13. Planeación de una secuencia didáctica	211
Tabla 14. Relaciones entre los componentes nodales de la Ecedia y los elementos de la clase como un sistema didáctico	265

Introducción

Esta investigación nace en 1997 cuando culmino mis estudios de licenciatura en Español y Literatura. Allí comienzo a interesarme por la literatura y de manera especial por el relato policiaco. En este género, aunque el narrador-investigador es la figura protagónica del relato, también es dable encontrar algunos cuentos y novelas donde el lector es el encargado de descifrar el enigma. Este tipo de textos o “relato enigmático” podría entenderse como un subgénero del cuento policiaco debido a la estructura indicial que comparten y que los caracteriza. No obstante, el relato enigmático le exige al lector una mayor capacidad de indagación al “empujarlo por una cuerda floja” de la que no puede saltar sin responder a la pregunta por cuál es el enigma y quién puede ser el agresor de la fechoría.

Aunque el texto puede sugerir la respuesta a estas preguntas, será la comunidad de lectores la instancia encargada de validar o rechazar las hipótesis de lectura —abductivas— lanzadas por los diferentes perceptores del texto. Estos lectores, estudiantes de la educación básica, media y superior, en la interacción con su profesor se convierten en unos sujetos dialógicos en busca de un horizonte de sentido. Este encuentro de voluntades y modos de pensar un problema narrativo comienza a llamar mi atención hasta el punto de preguntarme si es posible crear una estrategia didáctica donde la lectura abductiva fortalezca los saberes cognitivos y cognoscitivos de estos sujetos dialogantes.

Es así como después de culminado el pregrado me vinculo como profesora de la Facultad de Educación, y al asignarme los cursos de Didáctica de la Lengua y la Literatura II, siento la necesidad de darle un tratamiento teórico-práctico a dicha pregunta. Su estudio y las vivencias con los maestros en formación comienzan a mostrarme que la lectura abductiva es tema de indagación por los estudiosos de la teoría y la crítica literaria, especialmente por los representantes de la semiótica narrativa y la hermenéutica literaria. No obstante, son escasas las relaciones entre la lectura abductiva y la didáctica. Esta

carencia me insta a preguntarme: ¿es posible traducir la teoría de la abducción y la hermenéutica literaria en una estrategia didáctica basada en el diálogo de saberes, para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior?

Llegar a esta pregunta significa reconocer, en espacios como las Jornadas de Formación del Nodo de Lenguaje y la Red Colombiana, el diplomado en Didáctica Universitaria y su Especialización, la Maestría en Literatura Colombiana, y por supuesto el Doctorado en Educación, instancias donde dicha pregunta tiene la posibilidad de ser ampliada y delimitada. Estos espacios habitados por maestros en ejercicio y en formación, profesores universitarios, especialistas en didácticas —general, universitaria y de la literatura—, en investigación, en políticas educativas y en currículo, interpelaron mis saberes y me fueron motivando a trasegar por el escarpado y fascinante camino de la investigación en el aula.

La investigación en el aula, estudiada en la mayoría de los casos como un proceso para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del maestro de la educación básica, media o superior, dejaba de lado su relación con las didácticas generales, específicas y universitarias. Aunque en la búsqueda bibliográfica aparecen algunos modelos didácticos de investigación en el aula, había un elemento que seguía echando de menos: las posibilidades de creación y de diálogo entre el enseñante de las ciencias —el maestro y el profesor universitario— y su aprendiz de investigador —el estudiante de la educación básica, media y superior.

La creación, entendida como un proceso donde la razón sensible se enfrenta al surgimiento de un hecho sorprendente, se convierte en el detonar abductivo de un proceso de indagación en el aula. Y el diálogo, como un proceso interhumano donde las didácticas (general, específica —de la literatura— y universitaria) se asumen como opciones político-sociales del maestro y el profesor universitario para darle al enseñante y su aprendiz la posibilidad de encontrar en el aula un espacio de confianza para opinar, sustentar, discutir, contradecir, reírse, acercarse y alejarse de las ideas que el sujeto dialógico —la comunidad de lectores e indagadores— tiene a bien presentar en el salón de clases.

Este sujeto colectivo se mueve en dos horizontes. En el primero, se trata de un horizonte de expectativas en el que cada uno de sus integrantes socializa sus puntos de vista, sus opiniones, en busca de un reconocimiento de sus prejuicios y los de sus interlocutores. Y en el segundo, sus ideas se orientan por la búsqueda de un horizonte cultural. En este último, su vivencia con los textos fijados por la cultura —estudio de las teorías que sustentan su hipótesis abductiva— le brinda la posibilidad de lanzarse al terreno conjetural para luchar en franca lid con los copartícipes del juego abductivo.

En estos dos horizontes las teorías peirceana y gadameriana funcionan como los referentes que dinamizan y ponen en diálogo la estrategia didáctica basada en una Espiral Comprensiva de la Experiencia de Investigación en el Aula —Ecedia—, la cual se propone en este trabajo como un proceso de innovación para las didácticas general, de la literatura y universitaria. Se entiende por estrategia didáctica al proceso de interacción que el docente adelanta con sus estudiantes, apoyado en una serie de opciones y decisiones de carácter epistemológico, ontológico, filosófico, político y didáctico. Opciones teóricas y decisiones metodológicas que le permiten planear situaciones de enseñanza y aprendizaje que se traducen en diferentes estrategias didácticas.

Estas estrategias articulan su saber disciplinar y didáctico al horizonte de expectativas de sus estudiantes —de la educación básica, media o superior—. Además, deben estar inspiradas en unos objetivos y unos principios que pueden ser representados por medio de una imagen, un mapa conceptual, una rejilla, un cuadro o un diagrama, con la idea de mostrarles a sus estudiantes la fusión de horizontes esperada.

En esta investigación la fusión de horizontes está representada en una espiral integrada por diez componentes —diálogo de saberes, historia de conceptos, hecho sorprendente, hipótesis abductiva, aprendizajes sociocognitivos y culturales, diálogo interdisciplinar, escritura, evaluación dialógica, socialización, e investigación dialógica—, los cuales son precedidos por un proceso de conversación hermenéutica que le permite al docente conocer el horizonte cultural y de expectativas de sus estudiantes; tales componentes y el proceso interhumano propuesto hacen parte del marco conceptual de la

estrategia didáctica y su Ecedia. Este marco conceptual se pone en práctica por medio de la clase, entendida como una unidad orgánica del sistema didáctico.

La puesta en escena en el aula de esta estrategia se realiza por medio de una organización hologramática del sistema didáctico, inspirada en los planteamientos de Maturana (1997: 3-8), quien define la estructura como el conjunto de componentes del sistema y las relaciones que forman parte de determinada unidad. Considera los procesos de dicha estructura como ejes dialógicos para la interacción, la autoorganización y el dinamismo de los sujetos que participan de una experiencia conversacional —o de una investigación en el aula—. Con base en sus planteamientos presentamos una ruta metodológica para implementar la Ecedia en el salón de clases.

En suma, este texto es producto de una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, cuyo procedimiento incluye un problema dialéctico, una hipótesis abductiva, la historia de los respectivos conceptos, el estado del problema en cuestión y el diálogo con las autoridades en el tema investigado para llegar al acuerdo de *la cosa*. Estos fundamentos producen una unidad de sentido que le otorga legitimidad a lo creado (González, 2010b).

En consecuencia con lo anterior, este trabajo tiene una estructura hermenéutica que rompe con la visión canónica de una tesis doctoral. Así, cuando hablamos de primera, segunda y tercera parte, queremos darle a estas partes y al todo de la investigación una unidad donde cada sentido puede ser visto en interrelación con los demás. En la primera parte, “Acerca del pasado de la investigación”, sustentamos que la desarticulación entre el saber disciplinar y el saber didáctico del docente es uno de los problemas a los que se enfrentan la educación básica, media y superior. Allí mostramos que esta visión profundiza los procesos de homogeneización cultural de los estudiantes y obstaculiza la construcción de ambientes dialógicos para el desarrollo de sus personalidades y la construcción de un proyecto de vida colectivo.

Asimismo, en la historia de conceptos adelantamos una pesquisa bibliográfica del concepto ‘experiencia’, debido a su valor cognitivo, creativo e investigativo. Cada una de

las ciencias y disciplinas citadas en dicho apartado —la literatura; la pedagogía y la didáctica; la teoría de la abducción, y la hermenéutica gadameriana— nos permiten sustentar que este concepto le sugiere al profesorado un uso creativo del conocimiento por varias razones: rompe con una visión racionalista de la inducción y la deducción; convierte la experiencia en una vivencia individual y grupal, unida a un proceso cultural y social; y estimula la capacidad de imaginación e investigación de los estudiantes, entre otros.

Y más adelante, para cerrar este apartado del pasado de la investigación, aparece el estado en cuestión de las didácticas general, universitaria y de la literatura. Allí sustentamos que estas didácticas, al hacer parte de los objetivos específicos de esta investigación, deben ponerse en relación con la pregunta, la hipótesis y el objetivo general, así: *la pregunta*, en cuyo interior la abducción se convierte en uno de sus conceptos centrales; *la hipótesis*, cuando plantea la formación de investigadores —docentes y estudiantes— en la educación básica, media y superior; y *el objetivo general*, al propugnar por el diseño de una estrategia de carácter didáctico.

En la segunda parte, “Acerca del presente de la investigación”, nos preguntamos: ¿por qué la vivencia de la hermeneuta se puede convertir en un acto fundacional de lo creado? En este acápite se muestran una serie de experiencias de investigación abductiva en el aula universitaria y en la educación básica, media y preescolar. Uno de sus propósitos consiste en adelantar un proceso de comprensión e interpretación de lo vivido con profesores universitarios y maestros de literatura en formación. Sus vivencias y las de su intérprete nos permiten encontrar en el concepto ‘aventura hermenéutica’ un ámbito dialógico entre la teoría de la abducción y la gadameriana. Cada experiencia se convierte en el origen de lo que estaba en creación, la estrategia didáctica y su Ecedia.

En la tercera y última parte de la tesis, “Acerca del futuro de la investigación”, es dable decir que la estrategia didáctica y su Ecedia son el resultado de un proceso hermenéutico y abductivo escarpado, prolongado, autorreflexivo y dialógico, donde se condensa el pasado y el presente de esta investigación. *El pasado*, debido a las relaciones entre el planteamiento del problema de esta investigación y la hipótesis abductiva; esta

última funge como el proceso lógico-semiótico que hace posible la construcción de la Ecedia. *El presente*, porque la construcción de una estrategia didáctica se puede convertir en una unidad de sentido, siempre y cuando su hermeneuta pueda estar en contacto con los sujetos que interpelan su horizonte cultural y de expectativas. Y *el futuro*, porque la estructura metodológica y el marco conceptual de la Ecedia no han sido aplicados en la docencia universitaria. En este último contexto y en la educación básica y media hubo acercamientos —tal como se muestra en la segunda parte de esta investigación—, pero los postulados teóricos y metodológicos que el lector tendrá la oportunidad de conocer en esta tesis no han sido vivenciados en su totalidad por los profesores universitarios ni por los maestros de literatura en formación.

Con todo y lo anterior, consideramos que el futuro de la Ecedia debe hacer parte de la agenda de las didácticas general, de la literatura y universitaria. Su inclusión podría mostrarles a los investigadores en estas didácticas, los metodólogos, los profesores universitarios y a los futuros maestros, otros modos de abordar los procesos de investigación en el aula; modos entendidos como procesos dialógicos para la creación de preguntas de investigación que amplíen los marcos conceptuales y metodológicos de dichas didácticas. Y sobre todo, se puede acudir a esta propuesta para contribuir con la educación de seres humanos más sensibles a sus cambios internos, los de la sociedad y en general a los del planeta.

Primera parte

Acerca del pasado de la investigación

1. La desarticulación entre el saber disciplinar y el saber didáctico del profesor de la educación básica, media y superior

1.1 Bifurcaciones y escollos de la pregunta de investigación y su hipótesis abductiva

Cuando comenzamos un proyecto personal, académico o empresarial, inicialmente lo imaginamos, y lentamente lo vamos materializando. Una forma de llevarlo a la práctica comienza con la escritura, al exigirnos poner las ideas de manera desprevenida sobre el papel, como sobre un lienzo, en busca de su sentido.

Esta adecuación del discurso nos obliga a pasar por los laberintos de la imaginación. Allí podemos deleitarnos con ciertas palabras, las podemos encontrar armoniosas o disonantes, pero solo algunas podrán superar los límites del lenguaje, convirtiéndose en enunciados capaces de mostrar lo que queremos comunicar a nuestros lectores. En otras palabras, la tensión entre lo razonable y lo creativo es uno de los propósitos en esta investigación. Por eso se ha titulado este primer apartado “Bifurcaciones y escollos de la hipótesis abductiva”.

Bifurcaciones, porque se han encontrado muchos temas que nos permiten trasegar por los laberintos de la pregunta de investigación en busca de una hipótesis abductiva. Las preguntas son esos hijos de la imaginación, rebeldes y juguetones, que se contrastan con nuestras preocupaciones hasta alcanzar el movimiento. Sus movimientos a veces nos persuaden sin proponérselo, haciendo que sucumbamos a sus encantos. Como Odiseo, debemos taparnos los oídos, pues ¡no todo vale! Sobreviven aquellas que llegan hasta nosotros para modificar nuestros puntos de equilibrio; estas son las que alimentan el lienzo donde comenzamos a dibujar la hipótesis.

La hipótesis es una búsqueda sinuosa e interminable. Aunque tengamos que bautizarla por medio de un conjunto de enunciados, siempre estará en crecimiento, pues sus

orígenes son los de la creación. Por ello, una hipótesis abductiva, como la que aquí intentamos defender, tiene una doble condición: por un lado, es producto de la imaginación y la creación, y por otro, puede soportar las inclemencias y las tempestades de las teorías que la alimentan. Salir adelante de esta batalla de la creación le exige a su investigadora estar en condiciones de dialogar con múltiples enfoques, perspectivas y visiones de mundo. Aunque estas voces resuenen en la hipótesis abductiva, el lector debe diferenciar los sonidos de esta última para escuchar su nombre.

Pero no todo son hipótesis textuales. También existen aquellas hipótesis corporales, que se ponen en frente de nosotros en un tiempo y un espacio concretos. Esas hipótesis o personas ponen en cuestión nuestros puntos de equilibrio, llevándonos a revisar el camino andado. Esas personas son los maestros de literatura en formación, los estudiantes de la educación básica, media, superior, y los profesores universitarios; ellos son el acicate sin el cual la hipótesis abductiva no alcanzaría el horizonte propuesto.

Miremos, entonces, la urdimbre de las preguntas y las hipótesis formuladas en la historia de esta investigación.²

Tabla 1. Preguntas e hipótesis formuladas en la historia de la investigación

Año	Preguntas	Hipótesis
2007	¿Qué criterios debe reunir el Proyecto Didáctico de Literatura que formulan los maestros en formación al finalizar el curso Didáctica de la Literatura II para que se le considere un ejercicio para potenciar la investigación en el aula?	“Las Facultades de Educación y sus programas, deben revisar y modificar las concepciones tradicionales y hegemónicas que han prevalecido, comprometiendo a los docentes que orientan la formación y a los alumnos, maestros en formación, con el desarrollo de renovadas actitudes personales, intelectuales y profesionales que reivindiquen la profesión” en la perspectiva

² Los enunciados que se muestran a continuación hacen parte de diversos textos: borradores de anteproyectos de tesis, protocolos de investigación, artículos y ponencias.

		de formar maestros investigadores (Isaza, Henao y Gómez, 2005: 96). ³
2008	¿Cómo traducir la teoría de la recepción estética a una estrategia didáctica para desarrollar competencias investigativas en el contexto de la didáctica de la literatura de la educación superior?	¿Es posible que al traducir la teoría de la recepción estética basada en los procedimientos de la hipótesis abductiva, aplicada al Proyecto Didáctico de Literatura (PDL), se potencie el desarrollo de la competencia investigativa de los maestros en formación?
2009	¿Cómo traducir la teoría de la <i>abducción</i> y la recepción estética de la obra literaria, a una estrategia didáctica semio-epistemológica para desarrollar competencias investigativas en el contexto de la didáctica de la literatura en la educación superior?	¿Es posible traducir la teoría peirceana y la recepción estética de la obra literaria a la investigación en didáctica de la literatura y al diseño de una estrategia didáctica semio-epistemológica interesada en la búsqueda de un horizonte pedagógico para la formación de maestros investigadores?
2010	¿Cómo avanzar en la construcción de una opción crítica de la didáctica de la literatura que permita a las nuevas generaciones de maestros y sus estudiantes, reconocerse en su condición de sujetos dialogantes?	Si ampliamos los marcos de referencia que sustentan el saber pedagógico, didáctico, disciplinar e investigativo de los maestros en formación, ¿podrían adelantar procesos de investigación en el aula?
2011	¿La abducción puede ser retomada por todas aquellas personas interesadas en considerar el mundo y sus diversos universos como elementos susceptibles de ser transformados para nuestro bienestar y desarrollo?	¿Es posible traducir la teoría de la abducción y la hermenéutica literaria en una estrategia didáctica basada en el diálogo de saberes, para la formación de investigadores en la escuela y la universidad?

Un balance de las anteriores preguntas e hipótesis nos muestra lo siguiente: hasta 2010 se conserva el tema de la didáctica de la literatura, debido a la formación y la relación que tiene la proponente de esta investigación con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y la licenciatura de Humanidades, Lengua Castellana; esta tiene

³ El enunciado de Isaza *et al* (2005), aunque está formulado en términos de una tesis, se convierte en un interrogante para esta investigación, al sugerirle al profesor universitario una revisión de su concepción como formador de formadores. Este planteamiento nos insta a preguntarnos por los criterios que debe reunir un programa de curso interesado en potenciar la formación de maestros investigadores en la Facultad de Educación a la que pertenecen las autoras y en la que se adelanta esta investigación.

como uno de sus núcleos interdisciplinarios el literario. En 2011, la pregunta y su hipótesis se amplían, con la idea de reconocer las posibilidades de la teoría de la abducción y el diálogo de saberes en la escuela y la universidad. En 2007, cuando se formula la hipótesis, se evidencia la búsqueda de enfoques y propuestas afines, hasta el punto de retomarlos textualmente para convertirlos en el punto de apoyo de lo que estaba en gestación. Aunque estas voces y las pronunciadas por otros teóricos no desaparecen del proceso de indagación, solo algunas superan las inclemencias del tiempo. Nos referimos a la permanencia y el desarrollo de los siguientes conceptos: didáctica de la literatura, formación de maestros investigadores, hipótesis abductiva y estrategia didáctica. En 2010, a dos años de culminar la investigación, emerge el concepto de “sujetos dialogantes” y saberes —pedagógico, didáctico, disciplinar—, brindándole a la estrategia didáctica una corporeidad estética y compleja.

Estética, porque hasta 2010 las formas de representación de la estrategia en su mayoría fueron rejillas o tablas. Casi siempre expresadas en dos columnas —saber literario y saber pedagógico; saber literario y fusión horizontal de saberes—. No obstante, cuando profundizamos en la hermenéutica gadameriana, la dialógica bajtiniana, la teoría peirceana y las didácticas —general y universitaria—, las tablas comienzan a expandirse en el lienzo, delineando figuras en forma de espiral. Esta espiral nos permitió reconocer el cuerpo de las palabras pronunciadas en la urdimbre de esta investigación.

La espiral es producto de la urdimbre, principalmente por lo vivido y reflexionado entre 2010 y 2011, cuando identificamos los marcos de referencia de los conceptos ‘diálogo’ y ‘saberes’. El diálogo de saberes se fue convirtiendo en un camino escarpado y apasionante; de allí nuestra metáfora de las bifurcaciones y los escollos. Las preguntas son a las bifurcaciones lo que la hipótesis es a los escollos. Estas y aquellas se necesitan, complementan, diferencian y, en otras ocasiones, forman el cuerpo de una sola idea que se extiende por el lienzo, a la espera de encontrar el lugar más apropiado para quedarse en nuestra memoria.

Nos referimos a una memoria oral y escrita, habitada por las siguientes voces: en la perspectiva gadameriana, la hipótesis abductiva es la anticipación de sentido que pone en movimiento el círculo de la comprensión y la fusión de horizontes. La hipótesis va encausando el problema y, al mismo tiempo, es portadora de la cosa por crear (González, 2010b). En la visión peirceana, formular una abducción en forma interrogativa nos permite mostrar que si dudamos de algo debemos ponerlo en cuestión, mientras probemos una conclusión que nos acerque a la verdad del hecho (Peirce, 1901a). Para Jauss (1992), la hermenéutica literaria tiene como una de sus funciones conocer el interés del ser humano por comprender su propia naturaleza, pues estamos expuesto a la seducción de lo ausente; de allí nace nuestro deseo por “extraer lo oculto”, formulándonos preguntas.

En el caso de Bajtín (2003), cuando adoptamos en nuestro discurso palabras ajenas, estas “se revisten de una nueva comprensión”, debido a nuestra forma de verlas y entenderlas. Ellas se vuelven bivocales; por tanto, no solo preguntemos, sino que también “problematemos la aseveración ajena”. Para Klafki (1992), el diseño y desarrollo de los objetivos pedagógicos de la clase debe responder a las siguientes reglas: todos los estudiantes, en tanto sujetos de lenguaje, deben tener la oportunidad de hablar, actuar y participar en los discursos de la clase; pueden problematizar la información presentada por el docente; el docente y la escuela deben crear las condiciones para que manifiesten sus criterios, deseos, necesidades y preguntas, entre otras. Y para Restrepo (2004), el desarrollo de una investigación formativa les exige al docente y sus estudiantes estar dispuestos a la duda, la curiosidad, la búsqueda permanente, la lectura —y escritura—, la conversación en relación con los avances de la ciencia, el planteamiento de problemas, las hipótesis, el trabajo en equipo, entre otras.

Así las cosas, la hermenéutica, la abducción, la hermenéutica literaria, el dialogismo, la didáctica crítico-constructiva y la investigación formativa se han convertido en el punto de partida para avanzar en esta investigación. Sus ideas tienen una constante: la capacidad del ser humano por preguntarse y preguntar, y de analizar críticamente sus vivencias y los contextos donde tiene lugar la interacción humana. En suma, esperamos que la capacidad de imaginar, crear, nombrar y problematizar un fenómeno o situación, se

convierta en un proyecto de vida para las futuras generaciones de los ciudadanos del planeta.

1.2 La desarticulación de saberes en la educación básica y media

De acuerdo con Fumagalli (2010), en la educación secundaria es notoria la desarticulación conceptual que se presenta entre contenidos de una misma asignatura y diferentes áreas del currículo. Esto se evidencia en las siguientes concepciones y prácticas: algunos docentes priorizan en sus clases la enseñanza de hechos y datos aislados; no se presenta ningún tipo de relación conceptual y metodológica en relación con la selección y organización de los contenidos curriculares; la secuenciación de los contenidos y sus alcances no son problematizados en las asignaturas y entre las diferentes áreas; y la transmisión verbal de los conocimientos ocasiona la desarticulación entre las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales que promueve el currículo.

Estas situaciones provocan la repetición innecesaria de saberes, la omisión de otros y su inadecuación al horizonte de expectativas de los estudiantes. Esta fragmentación del saber en los alumnos se puede superar promoviendo entre el profesorado la construcción de un pensamiento relacional que responda a tres propósitos: (i) les permita construir un marco referencial del saber por enseñar; (ii) les ayude a identificar las estrategias que se requieren para la producción de conocimientos en dicho campo del saber; y (iii) adquieran un enfoque epistemológico o histórico del saber disciplinar. El primer propósito estaría orientado por las siguientes preguntas: ¿cuáles son las teorías más relevantes del campo de saber de su disciplina?, ¿qué conceptos son fundamentales en el contexto de dichas teorías?, ¿qué relaciones conceptuales se pueden establecer entre diferentes teorías de ese campo de conocimientos?, y ¿cuál es su relación con otros campos y con la sociedad? El segundo, indagaría por las estrategias de investigación y los procedimientos que se emplean en ese campo disciplinar para la producción de conocimientos. Y el tercero, se preguntaría por cómo se construyó el conocimiento disciplinar en el decurso del tiempo.

Hacia el final del texto, Fumagalli presenta la siguiente propuesta y advertencia: “aunque el diseño curricular se presente organizado en disciplinas, a partir de la capacitación es posible promover la elaboración de proyectos de trabajo multidisciplinares” que hagan parte del proyecto institucional y puedan ser abordados con base en diferentes disciplinas (83).

En esta misma perspectiva, Estupiñan et al. (s.f.) consideran que cuando la interdisciplinariedad se asume como un proceso dialógico permite avanzar en la superación de las siguientes problemáticas institucionales: los proyectos pedagógicos se inscriben en la carga académica de los profesores; estos últimos recuperan su credibilidad en proyectos alternativos; se flexibiliza el horario del profesorado y los estudiantes, superándose la idea de que dicho cambio “entorpece” la disciplina de la institución; la producción de conocimientos es más ágil, pues el diálogo de saberes promueve un ambiente de respeto y reconocimiento entre profesores y estudiantes; los estudiantes acceden a la cultura de la producción escrita y la comprensión de textos, debido a los procesos de argumentación exigidos por los proyectos interdisciplinares; en lugar de un pensamiento memorístico, los estudiantes adquieren un pensamiento de orden superior o complejo, posibilitado por la creación de ambientes que se enriquecen desde el diálogo y la incertidumbre; y el currículo se organiza con base en los contenidos que dan respuesta al problema de investigación planteado por los estudiantes en el Seminario Permanente para el Desarrollo de una Pedagogía de la Investigación.

Miremos ahora otra experiencia similar en la que se propone convertir a la filosofía en el lugar de integración y articulación de los saberes curriculares. Los impulsores de esta propuesta —equipo de docentes pertenecientes a la Comisión de Reformulación Programática— crean el espacio curricular “Crítica de los saberes” con la idea de que las diferentes asignaturas o saberes se encuentren en un diálogo que les permita superar la inconmensurabilidad de las disciplinas (2005).

Esta iniciativa se propone superar las siguientes problemáticas: las formas en las que se produce, asigna y distribuye la información y el conocimiento en la vida cotidiana y

académica de la institución; el uso memorístico, unívoco y restringido de la información en busca de la respuesta correcta; la atracción que ejerce la tecnología en los estudiantes, como si se tratara de un bien en sí mismo, entre otras. Estas dificultades instan a los docentes a considerar que el espacio curricular, *Crítica de los Saberes*, es un ámbito público y de mediación que les permite a sus integrantes analizar las relaciones de saber/poder que se tejen al interior de las disciplinas, las ciencias y los espacios institucionales.

El concepto de lo público se inspira en la idea moriniana de la “democracia cognitiva”. Para Morin (1999, citado por la Comisión de Reformulación..., 2005: 13), el desarrollo científico y tecnológico carece de una visión binocular, ya que se presenta una ceguera similar a la de Polifemo —recuérdese que en la mitología griega este cíclope tenía un solo ojo que le impedía tener una visión divergente de lo mirado—. Este ocultamiento, siguiendo con Morin, ha llevado a los expertos a perder una visión de la totalidad y lo fundamental. Y de paso, al ciudadano a perder el derecho al conocimiento.

Recuperar en el estudiante el derecho a saber y conocer le exige a la institución educativa “promover el pensamiento interdisciplinario” con la idea de que dicho sujeto pueda construir una visión abarcadora y compleja del mundo a partir de los conocimientos adquiridos en otras asignaturas. En esta visión, el sujeto se dispone a establecer rupturas con sus saberes y los modos de relacionarse con los mismos, los transforma y construye una subjetividad dispuesta a la apropiación crítica de sus aprendizajes, ubicándose en la perspectiva de un sujeto creador.

Pero si bien las experiencias analizadas consideran que una manera de resolver la desarticulación de los saberes —disciplinares— consiste en impulsar estrategias curriculares de corte interdisciplinario, los proyectos que se presentan a continuación consideran el diálogo de saberes y la conversación como dimensiones fundamentales para resolver los problemas de convivencia escolar y adquisición de nuevos conocimientos en los estudiantes. En el primer caso, de acuerdo con Lopera et al. (2002), los problemas de convivencia que se padecen en la educación básica obedecen a tres situaciones: la resistencia de los estudiantes a las normas institucionales (indisciplina y bajo rendimiento

académico); la arbitrariedad, la intransigencia y el abuso de autoridad entre directivos y profesores; y las rencillas y resentimientos entre los estudiantes.

Una manera de resolver estas dificultades consiste en desarrollar en los estudiantes y el profesorado las habilidades para el diálogo, las cuales incluyen destrezas conversacionales, actitudes personales y valores cívicos. El desarrollo de estas habilidades en los estudiantes le exige al docente: pedirles razones lógicas para sustentar sus opiniones o puntos de vista, con base en los conocimientos y las premisas que emergen en la clase; motivarlos al establecimiento de conclusiones inferenciales; preguntarles por la comprensión que adquieren cuando se les presentan mapas mentales u otro tipo de imágenes; y poner en discusión la validez problémica de un algoritmo o procedimiento heurístico (44).

En este último caso, la experiencia se desarrolla en una escuela pública con niños y niñas de cuatro años de edad (Palou, 1996). La maestra se propone superar el control discursivo del docente en la clase, caracterizado por un comportamiento lingüístico jerarquizado y prescriptivo. Su interés es convertir la comunicación pedagógica en el eje dinamizador de las “pautas de comportamiento de los estudiantes y de asimilación de sus saberes”. Estos saberes se estructuran por medio de una estrategia de diálogo (orientación, facilitación, complementación, focalización, comprobación e información), llegando a la siguiente conclusión:

Es a partir de su experiencia de la conversación con los adultos como los niños y las niñas podrán aprender a hacer predicciones y proyectarse en el pensamiento de los otros para entenderlo y tomarlo como punto de partida para ampliar y modificar el suyo propio (Palou, 1996: 39).

A modo de conclusión, es dable decir que los problemas del saber disciplinar y el saber didáctico mostrados por los diversos autores se inclinan en su mayoría a considerar la desarticulación del diálogo de saberes en la educación básica y media como un problema de orden disciplinar y humano. Disciplinar, debido a la fragmentación de los saberes que históricamente ha determinado a la escuela, y a la escasa investigación en estrategias didácticas que le permitan al profesorado y las directivas mejorar los modos de comprensión y enseñanza de los conocimientos de cada asignatura. Y humano, porque no

es suficiente el dominio de una disciplina y el desarrollo de estrategias didácticas de investigación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciencia. Se requiere de una institución y un cuerpo docente dispuestos al diálogo con el otro, con la cultura y la sociedad. Este propósito comienza con el reconocimiento de las diferencias, las subjetividades y las colectividades que se deben establecer entre los estudiantes, sus profesores y la institución educativa.

1.3 La didáctica universitaria, un saber dialógico en construcción

De acuerdo con Díaz (1999), uno de los problemas de la didáctica en la universidad consiste en que esta no es reconocida como una ciencia, aun por los mismos docentes. Este desconocimiento lo expresan en su resistencia a reconocerle su fundamentación teórica, y cuando consideran que el conocimiento de la disciplina es suficiente para su desempeño docente. A esto se suman el desinterés del profesorado por investigar los procesos de enseñanza; la poca reflexión y difusión de la didáctica universitaria; y la indiferencia de las directivas por convertir la enseñanza en un proceso científico, actitudes que convierten al docente universitario en un transmisor de conocimientos.

Otro de sus problemas se relaciona con los cuestionamientos a su epistemología y metodologías. Esta situación se agudiza cuando las facultades o escuelas de educación no promueven la discusión epistemológica de la didáctica entre los futuros licenciados. Asimismo, y a pesar del interés que tienen algunas universidades por impulsar programas de actualización pedagógica y didáctica, estas iniciativas se focalizan en aspectos técnicos, políticos o administrativos. Y en algunos estudios posgraduados, caso Maestrías o Especializaciones, se evidencia el desconocimiento de la “didáctica como ciencia básica del docente”.

Estos problemas tienen su fundamentación en algún tipo de postura teórica. El positivismo, por ejemplo, es uno de los enfoques con mayor predominio en la concepción de ciencia y de enseñanza del profesorado, sumado a la tecnocracia, que impulsa al

profesorado a privilegiar el uso de los medios en detrimento del proceso de humanización de la ciencia y su aporte a la sociedad.

Estas dificultades le exigen a la didáctica universitaria distanciarse de aquellos enfoques que la reducen y la dispersan de sus propósitos. Una forma de superar estos obstáculos y avanzar en su consolidación, comienza por preguntarse qué es la didáctica universitaria. Para Díaz (1999), se trata de una didáctica especial, interesada en los procesos de enseñanza de las diferentes ciencias, disciplinas, artes y tecnologías que circulan en la universidad, unida a los procesos de aprendizaje que demanda la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo político de la sociedad. La autora retoma los desarrollos de la didáctica general y otras didácticas especiales (de las matemáticas, de la geografía, entre otras) con la idea de que el profesorado desarrolle un pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo. Uno de sus fundamentos teóricos es la hermenéutica y la investigación-acción. Estos campos de conocimiento amplían los marcos teóricos del profesorado al permitirles adquirir una mirada más amplia e interdisciplinaria de la enseñanza y el aprendizaje (111).

Esta didáctica la integran varios objetos de conocimiento representados en los siguientes campos de indagación: la enseñanza universitaria, como una de sus tareas fundamentales; la formación del profesorado; los procesos socioculturales del aula; el contexto universitario; la investigación en didáctica; la producción y uso de materiales didácticos; las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación, entre otros.

Uno de sus retos consiste en convertirse en “un espacio abierto, dialogístico y crítico para la construcción y reconstrucción del saber” (115). Este propósito debe estar acompañado de una modificación de los programas de formación docente universitaria, así: promover entre el profesorado la investigación en el aula; el trabajo en equipo como una manera de validar los conocimientos científico-didácticos adquiridos; concebir el aula como un taller para la construcción de nuevos significados, y motivar el debate de las políticas nacionales; incluir el análisis de la visión ética, estética e intelectual del profesorado, y brindarles herramientas teórico-prácticas para el desarrollo creativo de

modelos, teorías y medios, dirigidos a la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia, entre otras.

Si el dialogismo crítico es uno de los retos de la didáctica universitaria, es dable mostrar los enfoques, las discusiones y los problemas teórico-prácticos analizados por los didactas, los investigadores y los profesores. En este sentido, Schmidt (2008) señala que “el arte de ser profesional se está convirtiendo en el arte de gestionar la complejidad” (91). En otras palabras, los conocimientos de la disciplina no son suficientes; el futuro profesional y sus docentes deben formarse en un trabajo transdisciplinario e interdisciplinario, con la idea de superar el pensamiento unidimensional y simplista arraigado en los contextos socioculturales y educativos con los que interactúan.

Una manera de superar esta visión parcializada de la realidad y las ciencias consiste en acudir al enfoque del pensamiento complejo. Este pensamiento responde a cuatro problemas epistemológicos de la ciencia, como son: (i) la *disyunción*, que tiende a considerar los objetos de conocimiento independientes de su contexto; (ii) la *reducción*, al explicar la realidad con base en una de sus dimensiones o atributos; (iii) la *abstracción*, cuando se establecen leyes generales que desconocen las particularidades; y (iv) la *causalidad*, como si las situaciones y los objetos estuvieran sometidos a una acción y reacción lineal.

Estos problemas en su dimensión múltiple y heterogénea se convierten en los siguientes principios: *abstracción*, en tanto el establecimiento de las leyes se pone en relación con su entorno; la *dialogicidad*, al reemplazar la lucha entre contrarios por la coexistencia de posiciones diferentes; la *recursividad organizacional*, porque interrelaciona la causa con sus efectos, los productos con sus productores, el individuo como gestor cultural y la influencia de la cultura en los individuos; y el *holismo*, al encontrar la relación del todo en las partes y de las partes en el todo.

A propósito del diálogo, Lleras (2002) considera que la dialogización de la sociedad requiere de una comunidad de aprendizaje con las siguientes características: que promueva

la construcción de relaciones explícitas, y que estas sean de cooperación, confianza y solidaridad. Este tipo de comunidad es una aspiración de la sociedad intraplanetaria, pues en la mayoría de las culturas predomina la competitividad, el aislamiento y la fragmentación de los lazos filiales.

Una comunidad con estas características debe estar inspirada en la búsqueda de espacios donde podamos “hacer mundo con otros”. ¿Cómo alcanzar este propósito? El autor considera que poner el énfasis en el individuo es más productivo que hacerlo con conglomerados. En la “individuación es posible la emergencia del diálogo y la comunidad”, debido al proceso de autoconciencia que el sujeto debe adelantar para darle sentido a su existencia y la de aquellas personas con las que interactúa.

Estas acciones están determinadas por tres situaciones: las relaciones de *poder*, de *comunicación* y de *producción*. En la primera se encuentran las relaciones de poder-sobre y de poder-para. En el primer tipo de poder, un sujeto o grupo intenta dominar a un individuo o colectivo humano. En el segundo, los individuos cooperan con la idea de adelantar un propósito común. Por su parte las relaciones de comunicación asumen dos formas: el diálogo, cuando sus interlocutores propugnan por una comprensión del horizonte del otro, y este proceso los insta a desarrollar proyectos de manera mancomunada. Y en las relaciones de producción, cuando se generan aprendizajes, pero estos no “se descubren sino que se crean en la transformación de las prácticas” culturales, educativas, sociales, políticas.

Al contrario, Leff (2003) considera que “el diálogo de saberes no es una metodología para establecer una comunidad de aprendizaje”, y el pensamiento complejo no es un método para explicar la interdisciplinariedad de las ciencias. El autor concibe el diálogo de saberes como un espacio de sinergias y complementariedades entre los saberes existentes y la realidad. En lugar de la generación de conocimientos, la ciencia debe dirigirse a la “producción de nuevas formas de comprensión del mundo”. En esta perspectiva, “la dialógica del intercambio de saberes” se encamina a la apropiación de la naturaleza y el desarrollo cultural de la sociedad.

Esta dialógica también debe entenderse como un proceso de comunicación e intercambio de experiencias dirigido a la complementación de conocimientos. Supera el conocimiento experto al reconocer la existencia de diferentes visiones, saberes e intereses que intervienen en el desarrollo de la ciencia y la reapropiación social de la naturaleza. Aporta a la construcción de sociedades diversas, justas y democráticas. Es un aliado de la creatividad, debido a su relación con aquellas “cosas del mundo” que son irrepresentables, insólitas o enigmáticas. No elimina las diferencias en un consenso, pues se trata de seres culturales constituidos por saberes que dialogan en busca de un acuerdo.

En forma similar, Delgado (2009) considera que la realidad además de compleja es paradójica. Por esta razón, la educación debe promover el desarrollo de un pensamiento complejo, que al estar integrado por diversos saberes supere la visión monologal con la que a veces son miradas la realidad y la ciencia. En esta perspectiva, el profesorado y sus estudiantes deben acceder al conocimiento de “procesos espiralados de orden evolutivo”, que expliquen la discontinuidad y los diversos sistemas de autoorganización y regulación que los determinan.

Una comprensión compleja de la realidad puede comenzar con el diálogo de saberes al interior de cada disciplina, y luego avanzar en la construcción de relaciones de cooperación, contribución e integralidad con otras. Esta perspectiva intenta mostrar que mientras más flexible sea una disciplina, mayores posibilidades tiene de avanzar en la construcción de un diálogo de saberes dirigido a la transferencia, interrelación e integración de conocimientos. Así, mientras al interior de cada disciplina es dable encontrar contenidos relacionados con ese campo de saber, y en la interdisciplinariedad aparecen unos “ejes temáticos y nudos bien estructurados”, la transdisciplinariedad tiene como punto de partida la investigación disciplinaria. En la transdisciplinariedad, los niveles de la realidad poseen una dinámica cuya acción es simultánea debido a la interacción entre situaciones físicas, biológicas, químicas, psicológicas y socioculturales.

En esta visión, cada plano de la realidad posee “una red de conocimientos transdisciplinarios integrado por nódulos conceptuales y relaciones reticulares”. Cada

nódulo, al estar conformado por varios saberes que tienen la función de relacionar, integrar y diversificar los conocimientos, establece una red de conexiones reticulares. Estas conexiones son saberes compartidos que convergen en uno o varios nódulos pertenecientes a diversos campos de conocimiento. De esta manera, cada campo es afectado en lo epistemológico, ontológico y metodológico, propiciando el intercambio de teorías, hipótesis y hallazgos que amplían la comprensión del problema o fenómeno en estudio.

Así las cosas, el análisis de un problema —o hipótesis— lo constituyen múltiples planos de la realidad que están interconectados, bien sea por diversas aristas, zonas, planos, diseños y/o procedimientos. Por esta razón, es difícil pensar que una disciplina sea suficiente para explicar la realidad y sus relaciones. Los esfuerzos científicos, sociales, culturales y académicos se deben dirigir al diálogo entre las disciplinas. Es perentoria la formación de un docente en el enfoque *dialéctico globalizador*. Esto le exige tener una serie de competencias en su propia disciplina “y un cierto conocimiento de los contenidos y métodos de las otras” (Ander-Egg, 1996, citado por Delgado, 2009: 41).

El dominio del docente en una disciplina y su diálogo con otros saberes sugiere su formación en un proceso de carácter interdisciplinar. ¿Cómo lograrlo? En este sentido Palacio et al. (2002) consideran que el impulso de núcleos interdisciplinarios en las instituciones formadoras de formadores —escuelas normales y facultades de educación— le proporciona al concepto de ‘enseñanza’ la posibilidad de convertirse en una práctica de saber en dos direcciones: por un lado, legitima las acciones del docente; y por otro, lo motiva a la construcción de saber pedagógico.

Los núcleos interdisciplinarios se estructuran con base en las relaciones interdisciplinarias que los enseñantes —los maestros o los profesores universitarios— establecen con otros colegas, debido a la afinidad que presentan determinados objetos de conocimiento, campos, fenómenos, métodos o formas de construcción del conocimiento. Los estudiantes pueden integrar estos núcleos; su punto de encuentro con los docentes está determinado por la construcción de proyectos de investigación interdisciplinaria.

Estos proyectos se convierten en el aspecto estratégico capaz de transformar las relaciones de saber, debido al diálogo entre la teoría y la práctica. Mientras la teoría le brinda al profesor las condiciones para su aplicación, la práctica se orienta por las teorías que se requieren para la construcción de saber pedagógico. Este diálogo exige un proceso de reconceptualización y recontextualización. En el primer caso, se trata de una labor teórica que consiste en la reelaboración de los conceptos científicos con la idea de alcanzar su apropiación y adecuación al campo conceptual de la pedagogía. Esta labor por lo general es realizada por los especialistas de dicho campo. En el segundo, la reelaboración de los conceptos se realiza con la idea de ponerlos a circular en contextos culturales más amplios. Allí intervienen variables de tipo social, político, religioso, histórico y estético, entre otras. Su carácter experiencial le brinda al profesorado la posibilidad de adelantar una práctica reflexiva encaminada a la producción de saber en el campo aplicado de la pedagogía.

El campo aplicado promueve una práctica pedagógica con sentido, debido al valor que tienen las experiencias de quienes integran el núcleo interdisciplinar. Estas experiencias comprenden la producción escrita de lo vivido por el profesor y sus estudiantes, expresadas en el diseño de proyectos de investigación, planes de estudio, documentos de trabajo, diarios de campo e historias de vida.

El proyecto de investigación del núcleo interdisciplinar establece tres tipos de relaciones: (i) entre las diversas ciencias y saberes, debido a la afinidad en la construcción de determinados objetos de conocimiento; (ii) por la afinidad que se presenta entre determinadas preguntas y problemas relacionadas con el plan de estudios de la institución —o la carrera profesional— y los proyectos de investigación del núcleo; y (iii) las relacionadas con lo público. En esta última, los equipos docentes son determinantes, pues allí se proyectan la apropiación, difusión y construcción de conocimientos. En síntesis, la formación en investigación del profesorado no se puede realizar sin su afianzamiento del saber pedagógico. Este saber no solo dialoga con su realidad áulica y los especialistas del campo pedagógico, sino también con otras ciencias y disciplinas diferentes a las de dicho campo.

¿Este último tipo de diálogo es multidisciplinar? De acuerdo con Sotolongo y Delgado (2006), la multidisciplina se caracteriza porque pone en diálogo “uno u otro objeto de indagación más o menos delimitado disciplinariamente”, a diferencia de la interdisciplina, cuya tarea consiste en “delimitar interdisciplinariamente un objeto de estudio previamente no delimitado disciplinariamente”, con la idea de obtener “cuotas de nuevo saber”. Esta delimitación conceptual los lleva a señalar que “se habla mucho más de interdisciplina”, pero muy pocas veces se materializa. Por ello, consideran que la mayoría de los procesos de investigación son multidisciplinarios, quedando las iniciativas interdisciplinarias en una aspiración.

Si comparamos la delimitación conceptual de estos autores con el tipo de relaciones que los núcleos interdisciplinarios proponen, se constata que, en efecto, la primera de estas relaciones —“entre las diversas ciencias y saberes, debido a la afinidad en la construcción de determinados objetos de conocimiento”—, tiene un mayor acercamiento a la multidisciplina. Por su parte la segunda relación —“por la afinidad que se presenta entre determinadas preguntas y problemas relacionados con el plan de estudios y/o los proyectos de investigación del núcleo”—, promete un diálogo interdisciplinario más cercano a la construcción de nuevo saber, en palabras de Sotolongo y Delgado (2006: 2). Y sería una vía más expedita y exigente para la construcción de saber pedagógico, bien sea por la vía de la reconceptualización o la recontextualización. No obstante, el desarrollo de alguna de estas vías estará determinada por el horizonte conceptual y las experiencias del sujeto cognoscente.

Esta delimitación, siguiendo con Sotolongo y Delgado, no puede entenderse como diferenciación o supremacía de una forma de indagación sobre otra, pues entre lo disciplinario, lo multidisciplinario o lo interdisciplinario, existe un enriquecimiento mutuo, debido a los desarrollos conceptuales, metodológicos y metódicos que promueven. En cada una de estas perspectivas, es inminente la presencia de un diálogo entre sus respectivos saberes. Diálogo “que se va ampliando y profundizando después, a medida que se va tejiendo la madeja del corpus [...] de saberes dialogantes” (4).

El concepto de saberes dialogantes rompe con la “disciplinización del saber” y las relaciones de saber-poder que algunos científicos ostentan cuando promueven las “desigualdades a favor de algunos (los especialistas) y desfavorecen a otros (los no pertenecientes a las mismas)” (5). En suma, “el diálogo de saberes necesita y está promoviendo hoy el rescate de la legitimidad de esos saberes vinculados con la cotidianidad, incluido el hombre común, sus conocimientos, valores y creencias” (8).

En esta misma dirección se encuentra la propuesta de Ghiso (2000), quien estudia el diálogo de saberes en la educación popular y la investigación comunitaria; él considera que “las raíces hermenéuticas del diálogo de saberes” requieren el diseño de estrategias de educación y de investigación encaminadas a “una vigilancia crítica de los ámbitos, los dispositivos y las relaciones” que se producen entre los diversos sujetos que participan del diálogo de saberes en la educación popular (3).

Esta vigilancia o actitud crítica lo lleva a preguntarse: “¿en qué medida los saberes y las culturas locales pueden sobrevivir a las tendencias globalizadora?”, y “¿de qué manera esta reorganización no lleva a establecer unas ataduras homogeneizantes que impiden el reconocimiento de la diferencia y la constitución de ámbitos de diálogo?” (3) Al respecto, señala que las prácticas culturales hegemónicas transfieren a los individuos imágenes, ideas, nociones, códigos, símbolos, entre otros, que disminuyen su autonomía. En estas mediaciones, los sistemas de símbolos e imágenes estructuran los modos de pensar y de actuar de los sujetos, teniendo una influencia directa en el campo de la cultura, donde interactúan saberes, lenguajes, creencias, valores y estéticas, entre otros.

Por lo anterior, presenta la siguiente hipótesis: “existe una autonomía relativa, desde la que es posible configurar identidades plurales y dinámicas. Tanto los sujetos como el mundo son construidos en la interacción creativa, dialógica e intencionada” (5). La relatividad de esta autonomía se puede resignificar y reconfigurar potenciando nuevos ámbitos de interacción, entendidos como “nichos ecológicos caracterizados por los principios de la dialógica, la recursividad” y la idea de totalidad moriniana. Estos nichos se expresan en nociones vivenciales, reales y virtuales, de donde emergen otros lenguajes,

interrogantes; en suma, prácticas diferentes. Debemos avanzar en la “apropiación crítica” de los sistemas estructurados y estructurantes del sujeto y la sociedad, permitiéndoles a sus interlocutores el reconocimiento de “diferentes actores sociales desde sus intereses y condiciones socioculturales particulares” (5).

Avanzar en este propósito significa “construir una semántica de los hechos” que haga reconocibles los intereses, los saberes, las percepciones, las vivencias y los deseos de quienes participan en la educación popular y en la investigación comunitaria. En esta perspectiva,

lo ético, lo político y lo estético son opciones fundantes de la propuesta, debido a que *en ella todos los involucrados en el proceso pueden verse y ver lo que allí se hace visible*. Esta es una posibilidad que facilita la recreación de vínculos realmente equitativos en el marco de las relaciones entre sujetos diferentes en el campo del poder/saber (Ghiso, 2000: 6).⁴

Visibilizar las diferencias y mantener una vigilancia crítica de los dispositivos hegemónicos de la sociedad, le exige a una semántica de los hechos las siguientes tareas: reconocer la diferencia e identidad entre experiencias semejantes y análogas; identificar todos aquellos sistemas simbólicos e imaginarios que les impiden a los sujetos recontextualizar sus saberes y experiencias; y descifrar los sentidos y las intenciones que obstaculizan la comprensión de sus experiencias vitales, y que posiblemente condicionan la apropiación de nuevos saberes.

En suma, una hermenéutica colectiva consta de los siguientes fundamentos: considera la experiencia humana como un proceso determinado por diferentes contextos; dicha experiencia es histórica; por tanto cada vivencia hace parte de la totalidad de la experiencia; el autoconocimiento y la interpretación comprensiva de otras vidas le otorga sentido a lo propio y lo ajeno; en los procesos educativos y de investigación donde la hermenéutica es una opción ética, política y estética, se deben impulsar tres núcleos, así:

4 Las negritas y las cursivas son de la fuente.

histórico, interesado en descifrar las realidades invisibles y latentes; *territorial*, constituido por espacios reales y virtuales donde los sujetos se distancian/acercan, observan/niegan, encuentran/alejan; y de *interacción* reflexiva, para descubrir problemas y buscar alternativas de solución.

El concepto de interacción es similar a la idea de ‘reflexión’, presentada por Quintero y Giraldo (2004a). Para estos, la reflexión le permite al docente “traspasar los límites de lo cotidiano” en busca de nuevos ideales que lo proyecten al surgimiento de un ser humano renovado, capaz de adquirir formas diferentes de relación creativa consigo mismo y con los demás. Un docente consciente de su autoconocimiento y de su relación con los otros supera su deseo de mantener el control y el dominio de lo externo, con la intención de interesarse por el desarrollo de sus “capacidades afectivas e intelectuales para avanzar en el saber y el dominio de sí” (73).

Así las cosas, el deseo de saber del docente se proyecta en las siguientes características y acciones pedagógicas: el interés del maestro por su ser y saber lo convierte en un testimonio de empeño y superación para sus estudiantes; la autoconstrucción de estos saberes y su puesta en escena con los estudiantes lo humaniza y lo convoca al reconocimiento de otras identidades y aprendizajes; sus incertidumbres le permiten valorar las metas alcanzadas por los estudiantes; y la relación con sus discípulos está mediada por preguntas abiertas que los instan al deseo de saber.

En síntesis, un enseñante de las ciencias, las artes, la técnica y la tecnología está en condiciones de potenciar los aprendizajes de sus estudiantes, porque ha sido capaz de formarse en los “avatares de su propia experiencia”. Sus vivencias le han permitido resolver las contingencias y las diferencias que potencian sus saberes y los de sus estudiantes, se “interesa por comprender la naturaleza humana, a la que según Gadamer (1992) debe apuntar toda existencia” (citado por Quintero y Giraldo, 2004b: 83).

A modo de conclusión, debemos decir que al comenzar nuestra reflexión con los problemas de la didáctica universitaria quisimos llamar la atención en relación con su

cuestionado estatuto de científicidad, el desinterés de algunos profesores y directivas al no incluir su desarrollo en el aula y en programas posgraduados, y las limitaciones de algunos enfoques en la docencia universitaria. La superación de estos problemas comienza con la delimitación epistemológica de esta didáctica y el reconocimiento de los marcos teóricos que la sustentan. Por ello, cuando Díaz (1999) señala que uno de los fundamentos teóricos de esta didáctica es la hermenéutica y la investigación-acción, debido a la visión interdisciplinaria que le brinda al profesorado, y más adelante muestra que uno de sus retos es convertirse en un espacio dialogístico y crítico, comenzamos a problematizar estos planteamientos con la idea de llegar a unos acuerdos preliminares que sustenten nuestra pregunta de por qué la didáctica universitaria es un saber dialógico en construcción.

Uno de nuestros primeros argumentos comienza con la importancia de promover entre el profesorado y sus estudiantes el pensamiento complejo. Los fundamentos teóricos de este enfoque moriniano nos permitieron observar los problemas epistemológicos que intenta resolver y los principios didácticos que se pueden trasladar a la docencia universitaria. Uno de estos principios es la dialogicidad, la cual analizamos en diversos espacios, perspectivas y enfoques.

Así, mostramos que uno de los espacios más propicios para el desarrollo de la dialogicidad se relaciona con los procesos de formación en investigación de corte disciplinar, intradisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar. Y aunque describimos sus diferencias e interrelaciones, nos detuvimos en la interdisciplinariedad. Lo interdisciplinario, debido a la propuesta de Palacio et al. (2002) de promover la construcción de núcleos interdisciplinarios en las escuelas normales —facultades de educación u otras dependencias académicas de la universidad—. Comparamos sus planteamientos con la delimitación conceptual de Sotolongo y Delgado (2006), mostrando su acercamiento con la multidisciplina. No obstante, lo interdisciplinar se convirtió en la epifanía de esta reflexión.

Se habla de epifanía debido al surgimiento de la siguiente intuición: si recordamos el planteamiento de Palacio et al. (2002) cuando expresan que una de las relaciones

interdisciplinarios de los núcleos consiste en la posibilidad de adelantar procesos de investigación soportados en preguntas y problemas objeto de interés de los docentes y sus estudiantes, comenzamos a observar que este tipo de articulación le otorga a la pregunta una doble función, de donde emerge un tercer elemento.

La primera de estas funciones es didáctica, pues el ejercicio de indagación encuentra en la pregunta uno de sus principales aliados al despertar entre los estudiantes el deseo de saber. La segunda es investigativa, pues todo aquel que desea saber por lo general se formula una pregunta y convive con ella, hasta tanto la haya despejado con la ayuda de algún procedimiento científico. Y la emergencia del tercer elemento es abductivo, pues este proceso de razonamiento promueve en el sujeto su capacidad de imaginación y creación, siempre y cuando se apropie de un método capaz de ponerlo a prueba con otros campos de conocimiento (recuérdese que el método abductivo hace parte de la hipótesis de esta tesis y su traducción al campo de la didáctica —en la educación básica, media y superior— se desarrolla en la cuarta parte de esta investigación).

Así pues, si cada ciencia, disciplina, arte o técnica tiene unos métodos particulares, ¿qué tipo de diálogo establece el profesor cuando interactúa con los métodos y los objetos de conocimiento de su saber por enseñar y el saber didáctico? Posiblemente se trata de una dialógica interdisciplinar. En este sentido, Schmidt (2008) considera que “la interdisciplinariedad es una apertura disciplinar, referida a la transferencia de métodos de una disciplina a otra para comprender un concepto desde un horizonte más amplio de conocimientos y experiencia existencial” (87), y agrega que la investigación interdisciplinar exige procesos de comparación y diálogo, que se presentan al inicio y durante todo el proceso —de enseñanza y aprendizaje—. Además, la síntesis interdisciplinar “siempre queda abierta”; en la cuarta parte de este trabajo aparece la Espiral Comprensiva de la Experiencia de Investigación en el Aula, Ecedia; esta espiral la integran nueve eslabones, y el último de ellos es la “investigación dialógica”. Allí explicamos que su lugar en la espiral es cíclico, y por tanto es punto de llegada y de partida para la investigación en el aula.

Por último, Schmidt (2008) señala que los interesados en este proceso deben tomar conciencia de los “límites y condiciones de validez de cada saber”, y de las “situaciones prácticas y existenciales” de sus impulsores. Esta advertencia es quizás uno de los retos de la didáctica universitaria y de las didácticas específicas, como la didáctica de la literatura, pues será el deseo de saber de los profesores y sus estudiantes, unido a su horizonte de expectativas teórico, los aspectos encargados de mostrar la validez de esta intuición. No obstante, como lo hemos expresado, en la cuarta parte de esta tesis se muestran los alcances y las limitaciones de esta epifanía.

Pero volvamos a nuestra pregunta de por qué la didáctica universitaria es un saber dialógico en construcción. Ya explicamos su importancia interdisciplinar; sin embargo, no hemos retomado los aportes de la hermenéutica a esta didáctica. Recordemos que para Ghiso (2000), “las raíces hermenéuticas del diálogo de saberes” le exigen al investigador —social, educativo, profesores y estudiantes— una vigilancia crítica de sus procesos de apropiación social y cultural. Esta actitud crítica incluye una reflexión de la función que cumplen lo ético, lo político y lo estético en el desarrollo de la autonomía de dichos sujetos. Esta autonomía se potencia con la creación de tres núcleos: histórico, territorial e interactivo.

El núcleo histórico, en el contexto de esta investigación y en la perspectiva gadameriana, reconoce en la historia de los conceptos uno de los horizontes conceptuales y epistemológicos donde el hermeneuta —investigador, profesor, estudiante— toma conciencia de su pasado, su presente y su futuro. Por ello, en la segunda parte de esta tesis se analiza el concepto ‘experiencia’ con base en las ciencias y disciplinas que sustentan nuestra hipótesis abductiva. Por su parte el núcleo territorial es la clase, entendida como un espacio virtual y real, donde los ‘aprendizajes’, tal como lo expresa Lleras (2002), no se descubren sino que se crean en las transformaciones de las prácticas socioculturales y educativas que se desarrollan dentro y por fuera del aula. Y la interacción, como lo expresan la mayoría de los autores citados, es una búsqueda de problemas y sus soluciones mediada por un diálogo que no es consensual ni dialéctico, sino horizontal. Es decir, la búsqueda del acuerdo por medio de la “conversación hermenéutica” —como lo propone la

Ecedia— es la encargada de otorgarle una vigilancia crítica a las prácticas culturales hegemónicas que obstaculizan una mirada diversa de la ciencia, de la cultura y de sus vidas entre el profesorado y sus estudiantes.

En síntesis, esperamos que los fundamentos teóricos de la didáctica universitaria y sus posibilidades de diálogo con otras disciplinas nos hayan permitido mostrar diferentes caminos para avanzar en su consolidación. Sobre todo, que nuestra reflexión invite a los interesados en la investigación de esta didáctica, a formularse nuevos problemas y preguntas que, en palabras de Leff (2003), expliquen aquellas “cosas del mundo” que son “insólitas” o sorprendentes.

1.4 Aportes de la didáctica de la literatura a la dialogicidad de la estrategia didáctica

Otra de las variables de la hipótesis abductiva de esta investigación es la hermenéutica literaria. Así, cuando nos preguntamos si “es posible traducir la teoría de la abducción y la hermenéutica literaria en una estrategia didáctica basada en el diálogo de saberes, para la formación de investigadores en la educación básica, media y superior”, estamos reconociendo los aportes de la hermenéutica a las ciencias literarias y la didáctica de la literatura. Por esta razón, y tal como lo mostramos en el punto anterior, para Díaz (1999) la didáctica universitaria retoma los desarrollos de la didáctica general y las didácticas especiales. Una de estas didácticas especiales —o específicas— es la didáctica de la literatura, cuyos desarrollos teóricos amplían la perspectiva dialógica que nos proponemos defender para la didáctica universitaria.

Una de las figuras más destacadas en el estudio de la didáctica de la literatura es Mendoza (2004: 179-180), quien señala que “la ciencia de la literatura la integran un conjunto de disciplinas” en el que convergen los aportes de la teoría literaria, la crítica literaria, la historia de la literatura, la literatura comparada, la retórica y la métrica. De estas disciplinas surgen diversos enfoques que se convierten en opciones didácticas para el profesorado de literatura —en la escuela y en la universidad—. El enfoque receptivo es uno

de los más adecuados para la formación de lectores críticos, por las siguientes razones: convierte la lectura en una “actividad esencial para la construcción de saber”; le permite al lector la reestructuración y diversificación de sus conocimientos; su interacción con el texto lo motiva a la construcción de significados; y su diálogo con la obra le brinda la posibilidad de interpretarla (157). Esta perspectiva, en palabras de Jauss (2008a), permite una tarea esencial:

La hermenéutica literaria tiene la doble tarea de diferenciar metódicamente las dos formas de la recepción, es decir, por un lado de aclarar el proceso actual, en el que se concretiza el efecto y el significado del texto para un lector actual, y por otro lado, reconstruir el proceso histórico en que el texto ha sido aceptado e interpretado siempre de manera diferente por lectores de diferentes épocas (75).

Así las cosas, mientras el didacta recomienda el enfoque de la recepción estética para que el lector adquiera nuevos saberes, los reestructure y construya nuevos significados, el filólogo y crítico literario considera que una metódica de la hermenéutica literaria tiene dos funciones: por un lado, explicar el efecto de dicho proceso en un receptor actual, y por otro, identificar los modos de recepción de la obra en diferentes épocas y lectores.

Este diálogo entre la didáctica de la literatura y las teorías literarias se apoya en los siguientes enfoques: Mendoza (2004) retoma los aportes de Pozuelo (1994), quien reconoce en la teoría literaria un “campo pluralista y con vocación interdisciplinaria” (183). También responde al llamado de Ballester (1998) cuando señala que los aportes de la teoría y la crítica literaria “en la didáctica de la literatura es un aspecto escasamente tratado” (citado por Mendoza, 2004: 180). Ausencia que exige un análisis comparativo entre dichos estudios y el “marco teórico de la didáctica de la literatura” (citado por Mendoza, 2004: 183). Por su parte Jauss (2008a) expresa que “el impulso” de su teoría de la recepción estética lo obtuvo de la hermenéutica filosófica gadameriana y la teoría estética adorniana. De Gadamer, retoma los conceptos de experiencia estética, conciencia histórica y fusión de horizontes. En el caso de Adorno y en oposición a su visión normativa de la obra de arte, defiende el goce estético y la interacción comunicativa como procesos fundamentales para la comprensión artística (82).

De acuerdo con lo anterior, si una de las tareas de la didáctica de la literatura consiste en estudiar sus relaciones con las teorías literarias, para de esta manera explicar y ampliar su marco teórico, es dable preguntarse por las “implicaciones educativas” y didácticas que tiene dicha “ausencia” —tal como lo expresa Ballester (1998)— en los procesos de formación del profesorado. Este interrogante se convirtió en la génesis del problema de investigación de esta tesis. Y se habla de génesis, pues si bien publicamos dos artículos donde se justifica dicho problema, su desarrollo nos fue llevando al encuentro con la didáctica universitaria.

1.5 Problemas de la investigación en didáctica de la literatura y la formación de maestros

El planteamiento del problema que se presenta en el último texto del anteproyecto de tesis doctoral es el siguiente:

A pesar de las bondades que en el siglo XX ofreciera el enfoque estructuralista en la clase de literatura, su énfasis en las características internas del texto se convirtió en un problema pedagógico, pues deja de lado las relaciones entre el lector-texto-contexto de la obra, situación que debilita su participación en el proceso de comprensión e interpretación de la obra (Moreno, 2009b: 2-3).⁵

Con base en lo anterior, al publicar el primer artículo nos dimos a la tarea de precisar dicho problema, poniéndolo en relación con el concepto “educación literaria” y los sujetos que venían participando en la investigación. Su segundo enunciado es el siguiente:

La educación literaria que reciben los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana,⁶ al estar centrada en el estudio estructural de la obra les impide reconocer las posibilidades que brindan otros enfoques de la teoría literaria que, además

5 En el archivo digital del Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia puede verse el Anteproyecto “Diseño teórico de una estrategia didáctica semio-epistemológico basado en los procedimientos de la *hipótesis abductiva* y la recepción estética de la obra literaria para la formación de maestros investigadores en el contexto de la didáctica de la literatura en la educación superior” (2009b).

6 Este programa de pregrado está adscrito al Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

de acercarlos a las diversas interpretaciones del texto, potenciarían su competencia literaria e investigativa (Moreno y Carvajal, 2009a: 64-65).

Este planteamiento lo analizamos en tres aspectos, así: la exclusividad del estructuralismo literario en la formación del licenciado; las posibilidades de la recepción estética en su formación literaria; y la teoría peirceana como complemento significativo en dicha formación. En el primer tema, acudimos a fuentes teóricas y empíricas. Teóricas, al exponer las reflexiones didácticas que convocan al maestro a superar el enfoque estructuralista en los procesos de enseñanza y aprendizaje de literatura. Y empíricas, pues analizamos los programas de curso del núcleo de literatura de dicha licenciatura. Su lectura nos permitió concluir que

[...] varios profesores siguen conservando el interés por afianzar, en los futuros maestros de literatura, el enfoque estructuralista, dejando de lado una reflexión crítica de las implicaciones estéticas y pedagógicas de esta corriente no solo mirada desde su interior, sino también en relación con otras tendencias [...] (Moreno y Carvajal, 2009a: 66).

En cuanto a lo relacionado con la recepción estética y la formación literaria, acudimos a la perspectiva de Jauss (2008a), quien expresa que el carácter instrumental de la comunicación literaria se puede superar cuando el lector asimila tres principios: descubre la *poiesis*, o proceso de creación del texto; la *catarsis*, al establecer un diálogo intersubjetivo con el texto; y la *aisthesis*, o conciencia histórica de su horizonte y el de otros lectores en épocas diferentes a la suya. Esta visión promueve en el futuro maestro una visión diferente de la literatura, pues reúne tres horizontes, así: el horizonte de expectativas del lector, el horizonte histórico de la obra, y el “horizonte de expectativas pedagógicas” del docente. Este último, de acuerdo con Poyas (2004), activa en los estudiantes sus “habilidades crítico-reflexivas”, haciéndolos partícipes de una comunidad de lectores e investigadores del discurso estético (19).

Y finalmente, el tópico relacionado con los aportes de la teoría peirceana a la formación literaria del futuro maestro se desarrolla con base en dos ámbitos, así: el literario, cuando Posada (2006) retoma los procedimientos de la hipótesis abductiva y los aplica en algunos cuentos policíacos de Poe. Y el investigativo, al expresar que las cualidades del narrador-investigador —su pasión por el conocimiento, su capacidad de observación, su

procedimiento metódico, entre otras— se pueden “trasladar al campo pedagógico y encontrar los puntos de contacto entre la figura del maestro y la del investigador protagonista de relatos investigativos” (4). De esta manera, llegamos a la siguiente conclusión:

Cuando un maestro en formación formula una *hipótesis abductiva* con la idea de alcanzar la comprensión y la interpretación de un relato (enigmático o policiaco), este procedimiento le permite desarrollar su competencia investigativa, al exigirle identificar un problema literario y didáctico. *Literario*, ya que el maestro en formación, al interactuar con el discurso narrativo de la obra, puede ocupar el lugar del narrador-investigador del relato. *Didáctico*, al exigirle, dicho discurso, el desarrollo de su competencia literaria, en donde la adquisición de nuevos saberes y estrategias de lectura crítico-intertextual son determinantes para su práctica pedagógica (Moreno y Carvajal, 2009a: 71-72).

Más adelante, cuando publicamos el segundo artículo, expresamos lo siguiente:

La mirada objetivista del enfoque estructuralista, trae consigo un prejuicio para el estudiante de literatura y su maestro, al insinuarles cierta *sabiduría técnica*, lo cual aumenta la distancia entre los intereses del lector, la comprensión de la obra, y de paso se convierte en un problema didáctico, pues el maestro de literatura olvida que las formas de interpretación de la obra son tan diversas y complejas como sus lectores (Moreno y Carvajal, 2009b: 22-23).

De lo anterior surgen los siguientes temas: de la lingüística estructural al estructuralismo en literatura; del formalismo ruso al estructuralismo francés; las primeras rupturas del estructuralismo en literatura; y la investigación en didáctica de la literatura. Los tres primeros tópicos amplían el acercamiento al estructuralismo literario, presentado en el primer artículo. Allí, en síntesis, explicamos por qué los métodos de la lingüística contemporánea fueron determinantes en el surgimiento y la consolidación del movimiento estructuralista en literatura; mostramos los aportes de Barthes al carácter indicial y sígnico de la obra para avanzar en su proceso de reconstrucción del sentido; de las primeras rupturas del estructuralismo destacamos la poética sociológica de Bajtín (1994), quien instaura el concepto de dialogismo, el cual sustenta al hacer una crítica de teorías y escuelas como el psicoanálisis freudiano, la lingüística estructural y el formalismo.

Finalmente, en el cuarto tópico nos interesa llamar la atención de los especialistas en esta didáctica y los profesores de literatura en relación con los aportes del dialogismo bajtiniano al marco teórico de la didáctica de la literatura. La postura sociológica, estética,

política, epistemológica y humanista del crítico ruso, encuentra en el *dialogismo* una visión compleja del individuo, la ciencia y la cultura. Infortunadamente sus ideas, como bien lo expresa Jurado (1994), siguen olvidadas en Colombia. En países como España, donde la investigación en didáctica de la literatura tiene desarrollos importantes, tampoco se hacen explícitas las aportaciones de Bajtín a las teorías del discurso estético en el contexto de la comunicación literaria.

En el apartado de las conclusiones expresamos:

Es necesario reconocer la incursión de las nuevas teorías estéticas en la escuela, y de estas últimas analizar la manera como pueden convertirse en una opción crítica de la investigación en didáctica de la literatura. Asimismo, consideramos que las reflexiones de los teóricos de la literatura comienzan a mostrar las bases para una epistemología e historia de la lectura literaria, el lector, el escritor y el público. Aspectos que también deben ser abordados por la investigación en didáctica de la literatura (Moreno y Carvajal, 2009b: 31).

Si comparamos los dos artículos, en el primero podemos observar sus alusiones a la lectura abductiva como método de investigación para el análisis de relatos —enigmáticos y policíacos— y al desarrollo de habilidades de investigación en los futuros maestros de literatura. En el segundo texto rescatamos la recepción estética y convocamos al especialista y al profesor de literatura a incorporar en su estudio y práctica pedagógica la visión bajtiniana del dialogismo. Y fue precisamente esta idea la que nos permitió entrar en diálogo directo con profesores universitarios de áreas diferentes a la educación, aspecto que será tratado en la cuarta parte de esta tesis.

1.6 Conclusiones

A modo de cierre, en relación con la primera didáctica mencionamos los aportes que esta recibe de la hermenéutica literaria al reconocer en el lector un sujeto dispuesto a interactuar con el texto para comprenderlo e interpretarlo. Agregamos que es común encontrar teorías sobre la lectura literaria, pero son pocos los estudios y las prácticas

pedagógicas donde se pregunta por las implicaciones didácticas de las teorías literarias en el salón de clases.

Con la idea de superar esta dificultad, argumentamos el predominio que tiene el estructuralismo literario en la clase de literatura, principalmente en los procesos de formación de maestros. Expusimos las críticas de la semiótica literaria y la poética sociológica bajtiniana a dicho estructuralismo. Estas nuevas teorías estéticas nos motivan a señalar que en el proceso de recepción de un texto, el lector formula una serie de hipótesis que pueden ser aprovechadas para despertar su capacidad de indagación. De esta manera, proponemos la inclusión del concepto “hipótesis abductiva” para desarrollar algunas habilidades de investigación en el lector y comprometerlo con su apuesta interpretativa ante la comunidad de lectores (pares y profesor).

Con todo y lo anterior, el marco referencial de la estrategia se amplía, así: se focaliza el problema de investigación y la hipótesis en los tres modos de inferencia peirceana; se acude a la didáctica general y la didáctica universitaria con la idea de conocer el grado de generalidad y flexibilidad que estos campos de conocimiento le brindan a la estrategia didáctica; y no se adelantan nuevas experiencias de aula con profesores de literatura —en formación y en ejercicio—, pues empezamos a considerar la didáctica de la literatura y el saber literario como uno de los primeros referentes dialógicos para validar la estrategia ante otras audiencias (profesores de áreas diferentes a la educación), hallazgo que se sustenta en la cuarta parte de esta tesis.

1. Aproximación histórica a los conceptos

2.1 ¿Por qué a la pedagogía le interesa la historia de conceptos?

De acuerdo con Palacio et al. (2002: 2-27), el profesor Echeverri (1993) le propone por primera vez a las ciencias de la educación la construcción de un campo pedagógico que esté en condiciones de recepcionar y desinstalar conceptos y experiencias provenientes de diversas disciplinas y ciencias; interactuar con teorías y experiencias contradictorias, inclusive las que desconocen a las ciencias de la educación; e instaurar un espacio de pensamiento sin que las teorías abandonen las disciplinas de las cuales provienen. O que, en su defecto, incorporen sus presupuestos teóricos al campo pedagógico, creando una nueva región del conocimiento apoyada en las ciencias de la educación.

Este campo se propone rescatar el carácter (inter)disciplinario de la pedagogía, permitiéndoles a sus conceptos articuladores —enseñanza, aprendizaje, currículo, experiencia, evaluación, e investigación, entre otros— establecer un intercambio con los proyectos y las propuestas de las diversas teorías y enfoques que llegan a este. Su apertura lo convierte en una “metáfora espacial”, incompleta debido a la revisión y redescubrimiento de los conceptos que le llegan. Estos conceptos se distinguen por sus posibilidades de ser observados, experienciados, conceptualizados y teorizados. Características que pueden ser aprovechadas por los conceptos articuladores, en la perspectiva de construir propuestas y proyectos dirigidos al fortalecimiento del campo pedagógico. Este campo, de acuerdo con Zuluaga y Osorio (2000, citados por Palacio, 2002: 46), debe estudiar la epistemología de las ciencias, la arqueología, la genealogía y la historia de conceptos, unido a “la historia de conceptos”, cuya labor consiste en “propiciar los recursos metodológicos para el acceso” a diversas teorías y enfoques.

A propósito de enfoques, Palacio et al. (2002) se preguntan si “son compatibles los desarrollos de la historia de conceptos y la hermenéutica” (5); consideran que si bien

Koselleck y Gadamer (1997) no coinciden en algunos aspectos —por ejemplo cuando el primero le recuerda al hermeneuta las limitaciones que tiene su idea de convertir la experiencia lingüística en la base de su investigación histórica—, es dable mencionar sus acercamientos cuando se refieren a la noción de ‘concepto’ en el historiador, y de ‘conceptualidad’ en el filósofo. Para el historiador, el concepto posee una estructura, es un índice de las transformaciones sociales, económicas y políticas de la humanidad; tiene la posibilidad de adelantar transformaciones históricas generando nuevos sentidos. Para el hermeneuta, debemos reconocer la *penuria lingüística* a la que está sometido un concepto;⁷ esto es, reconocer que “los conceptos con que pretendemos aclarar los conceptos, necesitan ser aclarados” (Palacio et al., 2002: 7). Esta penuria no es otra cosa que el “diálogo” hermenéutico como la condición *sine qua non* sería realizable la interpretación histórica.

Esta visión histórica del concepto es producto de la mediación que el hermeneuta establece entre el pasado y el presente. La comprensión histórica del pasado se convierte en un proceso de autoconciencia, permitiéndonos ampliar nuestras experiencias de mundo con los otros. Esta visión le exige al pedagogo tener en cuenta dos criterios, así: reconocer en la comprensión uno de los fundamentos de la interacción, y acudir a la historia de conceptos con la idea de hacer traducibles sus rasgos, en el presente y el futuro de *la cosa* estudiada. Estos criterios podrían señalar el horizonte de sentido de las investigaciones pedagógicas, y “por qué no, convertirse en su criterio de legitimidad” (7).

Lo anterior les sugiere a los investigadores en educación, pedagogía y didáctica, reconocer los problemas de las ciencias a partir de su historia, para, de esta manera, alejarse de las definiciones generales (como los glosarios de términos, a veces tan comunes en algunas investigaciones educativas) y los discursos situados en un lenguaje intemporal. Esto le exige al investigador superar la descripción histórica de los conceptos y avanzar en su “traducción”. Esto es, de acuerdo con Gadamer (1992, citado por Palacio et al., 2002: 9), convertir lo extraño en propio, trasladarlo a otra realidad, pasarlo de una lengua a otra, a

⁷ Las cursivas son de la fuente.

la nuestra. Este extrañamiento del pasado se vuelve propio cuando estamos en condiciones de traducir aquellos textos que la cultura ha fijado con el objeto de ser traducidos.

En síntesis, dichas investigaciones deben acudir a la hermenéutica como una experiencia, pues no se trata de una “metodología pretendidamente contextual que se ocupa del todo con las partes y viceversa” (10). La pretensión es convertir la hermenéutica en un recurso para el campo conceptual de la pedagogía, siempre y cuando este se proponga recuperar una tradición cuya conceptualidad comprenda desde la antigüedad hasta nuestros días; que comprenda los aportes de la historia, el lenguaje y la tradición en su desarrollo; y que asuma los problemas pedagógicos en el contexto de una conceptualidad y una tradición que puede incidir hasta en las forma de plantear dichos problemas.

De acuerdo con lo anterior, si las investigaciones en mención deben entender la hermenéutica como un proceso experiencial, es dable preguntarnos: ¿qué significados y sentidos le brinda la historia del concepto ‘experiencia’ al pasado y al presente de la estrategia didáctica en construcción —*la cosa* investigada—?, y ¿por qué la historia del concepto ‘experiencia’ se convierte en uno de los horizontes de sentido de esta investigación? Para Gadamer (2005), un horizonte no es una frontera rígida. Salir a su encuentro significa convertirlo en parte de nuestras vivencias y estar dispuestos a comprenderlo como si se tratara de un aprendizaje horizontal.

Un aprendizaje horizontal es estrecho cuando el sujeto sobrevalora una situación debido a su cercanía, y es amplio cuando mira más allá de lo cercano. Aquí se encuentran los que valoran el significado de las cosas en atención a su historicidad. Estos sujetos se proponen alcanzar un horizonte de sentido que les permite mirar de cerca la tradición para explicar su presente y proyectarlo al futuro.

Lo anterior nos insta a la pregunta formulada por Gadamer: “¿existen realmente dos horizontes distintos, aquel en el que vive el que comprende y el horizonte histórico al que este pretende desplazarse?” (2005: 374). Así como un sujeto no es un ente solitario, pues su existencia hace parte de la relación con los otros, lo mismo ocurre con el horizonte. No

existen horizontes incomprensibles a nivel cultural. El horizonte nos permite hacer camino, nos invita a desplazarnos en armonía con su movimiento. Este movimiento se hace consciente de sí cuando el hermeneuta alcanza una conciencia histórica de lo investigado.

Esto, asimismo, nos lleva a preguntarnos: ¿qué tipo de horizonte promueve una investigación en didáctica, interesada en la formación de investigadores para la educación básica, media y superior? Al tratarse de una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, posiblemente el horizonte conceptual al que se dirige esta experiencia hermenéutica está representado en el movimiento espiralado de la vida. Esta espiral, en lugar de estar constituida por círculos concéntricos cerrados, la forman una serie de ondas que se expanden, suben, bajan, desaparecen y se recrean, cada vez que —*la cosa* investigada, la estrategia didáctica— es representada.

Nos referimos a la Espiral Comprensiva de la Experiencia de Investigación en el Aula —Ecedia—, la cual se ha convertido aquí en el horizonte de sentido que pone en movimiento el proceso de comprensión e interpretación del concepto experiencia. Esta comprensión es polifónica debido a la presencia de las diferentes voces que la ponen en movimiento. Por ello, la historia de la ‘experiencia’ la hemos asumido como un proceso de mediación con la tradición, con el pasado, y con el presente de su hermeneuta y de todas aquellas personas con las que hemos vivenciado sus obstáculos y su desarrollo.

En conclusión, Gadamer (2005) considera que el investigador que reconoce el valor de la tradición está motivado por el presente de la cosa y unos intereses especiales. Y es precisamente ese interés el mecanismo que le permite motivarse a construir un tema y un objeto de investigación. El interés histórico por la cosa investigada no está en el objeto, pues no se trata de comprender el objeto *per se*, sino de reconocer “el aspecto bajo el cual se nos muestra” en la experiencia hermenéutica. Se trata de una vivencia que se dirige hacia un objeto, una estrategia didáctica.

Con todo y lo anterior, cuando decidimos estudiar la historia del concepto ‘experiencia’ lo consideramos un elemento clave de la hermenéutica, la literatura, la

didáctica y la investigación en el aula, debido a su relación con los procesos de interacción humana, pues como bien lo dice Larrosa (2003), “La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa” (28). De nada valdrían las relaciones de los sujetos con los objetos de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje, si estos no logran conmover su espíritu, modificar sus hábitos y transformar sus relaciones intra e interpersonales. Por ello, si bien el concepto ‘experiencia’ es objeto de estudio de los pedagogos, los didactas y los investigadores sociales, lo que se pone en juego con el desarrollo de la ciencia, la cultura y el arte, es la defensa de la humanidad. ¿Quién no ha experimentado cambios cuando interactúa con procesos educativos, sociales, culturales, políticos y artísticos? Estos, además de transformarnos interiormente, nos permiten reconocernos como seres humanos en evolución.

2.2 Aproximación histórica al concepto ‘experiencia’ en cuatro contextos

2.2.1 La literatura

La teoría de la recepción estética ha sido estudiada por la historia de la crítica literaria. Al respecto, Viñas (2002) señala que uno de los mayores aportes del análisis estructural en literatura a las nuevas teorías estéticas reside en el tipo de relaciones que establece con la semiótica y la semiología. Para estas ciencias, “cada texto postula su propio modelo”; por tanto, no existe una “gramática universal” (448). Este llamado se inscribe en el movimiento conocido como la crítica postestructuralista o reconstructiva.

Los impulsores de este movimiento cuestionan la lingüística-poética de Jakobson y proponen una semiótica literaria unida a las poéticas textuales, la pragmaliteratura, entre otras nuevas teorías estéticas. Una de estas poéticas textuales es la de Bajtín (1994), quien define el concepto de *signo* como un producto ideológico, se interesa por el estudio de la lengua a partir de su uso en oposición a la idea de un *código*, y señala que en todo proceso aparecen una serie de voces que establecen un dialogismo con y a partir de la cultura, la ideología y las prácticas sociales, entre otras.

Estos aspectos son retomados por las nuevas teorías estéticas, en especial por las relacionadas con el discurso estético en el contexto de la “comunicación literaria”. Este concepto ha sido estudiado por Hans Robert Jauss (1921-1997), para quien el carácter instrumental de la comunicación literaria se puede superar cuando el lector en su proceso de interacción con el texto asimila tres principios: comprende la técnica como *poiesis* —creación—, la comunicación como *catarsis* —experiencia intersubjetiva— y la imagen del mundo como *aisthesis* —conciencia estética y receptiva— (Jauss, 1992: 75-77).

En esta perspectiva de la recepción estética de la obra intervienen su producción y recepción, el autor, la obra, el público y las preguntas del lector. Estos principios tienen un efecto estético importante en la enseñanza de la literatura en tanto la experiencia literaria del lector se puede convertir en un *pretexto* aprovechable por el docente en busca de un horizonte pedagógico común.

Compartir un horizonte significa crear las condiciones para su desarrollo. Una de estas condiciones consiste en promover un diálogo del profesor con los estudiantes, y de estos últimos con sus pares y con la cultura. Esta perspectiva se inscribe en la “poética histórica” del crítico y teórico ruso Mijael Bajtín (1895-1975), la cual se propone explicar el presente y el pasado de los géneros cómico-serios, como son el “diálogo socrático” y la “sátira menipea” (Bajtín, 2003). Los orígenes de estos géneros “no se apoyan en la tradición ni se consagran a ella”, pues al hacer parte de la experiencia (en proceso de maduración) deben ubicarse como un ejercicio de la “libre invención” (158). Esta libertad de pensamiento se puede encontrar en el diálogo socrático, difundido en la época del novelista ruso Dostoievski (1821-1881). Este hallazgo de Bajtín (2003) lo insta a señalar: “Dostoievski supo plantear y solucionar en toda su amplitud y profundidad la tarea de formar un mundo polifónico y de destruir las formas establecidas de la novela europea, en su mayoría monológica (homófona)” (16).

Esta visión se proyecta en todas sus novelas al mostrar un diálogo polifónico en busca de varios horizontes y conciencias. En lugar de un solo horizonte, los sujetos dialogantes o personajes están determinados por varios mundos y conciencias. Ellos no se

desplazan en un mismo horizonte, pues cada uno construye el propio cuando escucha la pluralidad de voces o conciencias autónomas que llegan de diversos mundos.

La representación polifónica del mundo encuentra en el “diálogo socrático” uno de sus puntos de apoyo. Aunque este género llegó a ser considerado en su fase literaria como un texto cercano a las memorias, debido a las conversaciones que sostuvo Sócrates con sus alumnos —los sofistas—, su evolución lo “salvó de sus limitaciones históricas y memorísticas”, convirtiéndose en un género para la libertad y la creatividad de sus simpatizantes, unido a su interés por el “descubrimiento dialógico de la verdad” (Bajtín, 2003: 160). Una verdad que no está hecha ni predeterminada, pues su búsqueda es una tarea conjunta entre las personas que, interesadas por la comunicación dialógica, buscan en la palabra el desarrollo de su autonomía y creatividad. La naturaleza dialógica de la verdad representa para Sócrates un sentido carnavalesco, que en algunos casos se fue desvirtuando hasta caer en una visión monológica que contradice su origen. Aun en los diálogos de Platón, en su primero y segundo período, se percibe la naturaleza dialógica de la verdad en forma debilitada.

Asimismo, cuando este género se trasladó a otras escuelas y corrientes filosóficas perdió su idea original y su visión carnavalesca del mundo. Esto se profundiza cuando algunos neófitos en el método socrático lo utilizan como una forma de enseñanza basada en la formulación de preguntas y respuestas. Estas desviaciones posiblemente se conserven en la actualidad, debido al desconocimiento de estrategias comunicativas como la *síncresis* y la *anácrisis*. En la primera, se confrontan los discursos y las opiniones de los interlocutores a partir de un objeto determinado. En la segunda, se intenta provocar el discurso independiente de sus niveles de concreción. Apoyado en estas estrategias, Sócrates pretende “sacar a la luz las verdades comunes”, las alterna con la idea de brindarles a los interlocutores la posibilidad de dialogar el pensamiento, convirtiéndolas en una “réplica” discursiva para la “comunicación dialógica”. Esta opción metodológica del diálogo socrático lo puede salvar del carácter restringido y retórico con el que es mirado en la antigüedad, y posiblemente en la actualidad.

Otra estrategia impulsada en la época del diálogo socrático es el *simposio*. Sus orígenes se pueden buscar en Platón y Jenofonte, aunque tuvo un mayor desarrollo en épocas posteriores. Este género discursivo tiene un carácter dialógico festivo, sus interlocutores pueden acoger una libertad particular, mostrarse excéntricos, sinceros y/o ambivalentes, utilizando la palabra para elogiar o injuriar.

Asimismo, el crítico señala que en los géneros cómico-serios la risa elimina las distancias entre los sujetos dialogantes. Su presencia crea un diálogo auténtico (no retórico) al poner el pensamiento de los interlocutores ante una alegría relativa, y libera a dichos géneros de una visión abstracta y dogmática del mundo. Esta posibilidad le sirvió al capitalismo para disminuir la pesadez de sus preceptos morales, que casi siempre ponían a los ciudadanos ante situaciones límite, resueltas a favor del más poderoso.

Esta rigidez, como podemos observar, es un asunto político, social y económico, presente en una serie de experiencias, expresiones y prácticas culturales. La sociedad, la academia, la educación y la cultura no son ajenas a estas formas de poder. En lugar de una visión autoritaria, estas formas de la interacción humana podrían asumir una carnavalización del mundo, entendida como una “estructura abierta al gran diálogo”. Esto les evitaría caer en formas rígidas donde el espíritu y el intelecto se ven limitados por una visión heterónoma de la sociedad. En suma, si el carnaval representa una cosmovisión *universal*,

[...] la percepción del mundo se basa en la alegría del cambio y su jocosa relatividad; se opone a la seriedad unilateral y ceñuda generada por el miedo; no existe la negación total, como tampoco la frivolidad o el trivial individualismo bohemio; defiende un cambio que beneficie el desarrollo de la vida y la sociedad (Bajtín, 2003: 235).

Con todo y lo anterior, la evolución de los géneros carnavalescos, en especial el diálogo socrático, debe entenderse como una experiencia en proceso de maduración permanente; un diálogo polifónico en el que coexisten diversos horizontes, voces y conciencias; una búsqueda de la verdad dirigida por la “dialogización del pensamiento”; una cosmovisión del ser humano, sus contextos y sus cambios internos, vividos con una

“jocosa relatividad”; todo esto en oposición a una rigidez en cuyo interior se esconde una verdad amordazada.

En suma, como lo dijera Hoyos (2011),

Partimos del *mundo de la vida* como base de toda experiencia personal y colectiva, en el que deberían estar incluidas todas las personas, grupos y culturas que conforman una sociedad. Aquí la comunicación es conversación, diálogo, comprensión que no me obliga a estar de acuerdo con los demás. La educación es el proceso en el que se reconocen las diferencias, que no significan exclusión, sino precisamente todo lo contrario: en la experiencia cotidiana puedo relacionarme con todos (451).

Esta cosmovisión se propone potenciar el desarrollo de un pensamiento creativo desde una visión dialógica y carnavalizada de la sociedad y la educación. Valora las ideologías como elementos determinantes en la construcción de un sujeto social y político. Y reconoce el lenguaje como un proceso de interacción humana. Esta perspectiva, si recordamos lo presentado en la introducción de esta segunda parte de la tesis, hace un llamado a los investigadores sociales, los pedagogos y los didactas, a comprender la historia del concepto experiencia en su dimensión dialógica. No obstante, aunque en nuestra vida la palabra pone en funcionamiento nuestros propósitos, no podemos olvidar que el cuerpo y el pensamiento también son signos en movimiento posibilitadores de experiencias.

2.2.2 La pedagogía y la didáctica

El pedagogo estadounidense John Dewey (1859-1952) considera la experiencia estética como un proceso interesado en la resolución de un problema; el desarrollo de una historia cuyo argumento tiene un principio y un movimiento singular; un devenir que se compone de diversas fases y colores; una “conversación brillante” donde el intercambio de ideas entre los interlocutores permite que cada uno se reconozca en su singularidad (Dewey, 2008: 41-45). El autor añade que la interrupción de esta experiencia no es lineal,

pues ella responde a las vivencias del sujeto. Cada una es irrepetible y tiene un movimiento que le es propio. Sus partes y el todo la ponen en movimiento, otorgándole diferentes tonalidades y colores. Sus pausas deben entenderse como el proceso “padecido” por el sujeto, evitándole la dispersión. A pesar de sus tonalidades, tiene una “unidad que le da su nombre”. Por ejemplo, en “una experiencia de pensamiento”, sus premisas se distinguen cuando el sujeto llega a una conclusión que expresa la culminación de dicho movimiento.

Esta experiencia cognitiva está conformada por signos y símbolos que sustituyen las cosas que desea nombrar, permitiéndole a otro sujeto vivenciarla en diferentes contextos. Este proceso tiene un componente emocional, que impulsa al sujeto a sentirse satisfecho con la unidad, el movimiento y la organización alcanzada en su experiencia. Lo emocional es determinante “para emprender una investigación intelectual y hacerla honestamente” (Dewey, 2008: 45), ya que “ninguna actividad intelectual” se puede convertir en un acontecimiento significativo sin la ayuda de una experiencia.

En otras palabras, un sujeto puede ser eficaz en su acción, pero no tener una experiencia consciente. Cuando el sujeto realiza una actividad sin una intención estética, puede conseguir el fin esperado, pero no alcanzar la conciencia exigida por una investigación intelectual. Esta investigación intelectual —o experiencia de investigación— no está exenta de las incertidumbres. No obstante, las ambivalencias, las dudas y los temores del investigador ponen en movimiento la experiencia, desplazándose en diferentes direcciones —o unidades de sentido— hasta consumirse. Su eliminación es producto de los obstáculos —epistemológicos— superados por el investigador.

Así las cosas, si los obstáculos se eliminan y se formulan nuevas ideas —representadas en problemas de investigación—, ¿hasta dónde estas ideas son consecuentes con lo realizado? El investigador puede desarrollar sus ideas, pero el control sobre ellas, su sistematicidad y sus niveles de satisfacción, serían los criterios orientadores de su experiencia. Por eso debe comprender su indagación como una “experiencia integral”, debido al dinamismo de su organización interna, la cual requiere un tiempo de maduración para, más adelante, mostrar su crecimiento, su evolución.

Esta incubación de las ideas prepara las condiciones para el surgimiento de lo creado. En suma, una experiencia estética; y, diríamos nosotros, una estética de la investigación “alcanza su clímax de largo y duradero proceso” cuando su movimiento espiralado recupera el pasado, su historia, para proyectarse en nuevas formas de la interacción humana. Estas formas de la experiencia de investigación están expuestas a la “resistencia, la tensión y las excitaciones” propias de la “distracción” (Dewey, 2008: 64). Pero, finalmente, será su movimiento puesto en diferentes contextos (la educación básica, media y superior) el tamiz encargado de señalar si se trata de un movimiento “inclusivo” o ambivalente.

Si bien la perspectiva deweyana nos ayuda a encontrar algunos puntos de contacto con el concepto de investigación que exponemos en la cuarta parte de esta tesis,⁸ es dable mencionar sus alusiones al concepto de experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dewey (1951 y 1960) considera que la actitud del docente en la clase consiste en motivar a los estudiantes a que se hagan preguntas, se objeten y corrijan entre sí. Esto les ayuda a pensar por sí mismos los problemas de la ciencia y los impulsa a comprender sus niveles fácticos e hipotéticos. Los discentes no deben resolver muchos problemas, sino más bien comprenderlos y estar en condiciones de aplicarlos a nuevas situaciones. Esto le exige al docente promover con y entre los estudiantes, experiencias significativas que los lleven a la formulación de interrogantes y problemas.

La resolución de un problema exige la adopción de un método. Existen métodos prácticos como los propuestos por la biología, la aritmética, la geografía, entre otros. Su estudio se convierte en una experiencia cuando el estudiante descubre en estas disciplinas el pasado de la humanidad, los esfuerzos y los éxitos. Los métodos se les pueden enseñar de manera temprana a los estudiantes. Su puesta en escena les ayuda a saber cómo se descubre y comunica la verdad. Cuando los métodos y los procesos de conocimiento de la ciencia

⁸ Recuérdese la Espiral Comprensiva de la Experiencia de Investigación en el Aula —Ecedia—, anunciada en el primer capítulo de esta primera parte de la tesis.

llegan a los estudiantes, dejan de pertenecerle a un grupo selecto de personas para convertirse en una experiencia cultural y social.

En palabras de Cambi (2005: 69-91), la filosofía deweyana encuentra en la “teoría de la experiencia” un eje articulador de su pensamiento. Los interesados en su *evolucionismo pragmático* deben comprender su concepto de experiencia en el contexto de una “pedagogía progresista” y una “educación cognitiva”. De esta manera, en lugar de un “practicismo didáctico”, el docente debe reconocer el valor de la cognición en la experiencia educativa del estudiante. Podríamos hablar de una filosofía de la educación o de la experiencia basada en los siguientes criterios: continuidad, entendida como el desarrollo de la experiencia y su relación con el contexto del estudiante; interacción, al poner a los estudiantes ante una situación problémica; y articulación entre la continuidad y la interacción, para darle a la experiencia el significado educativo.

En este mismo sentido, Sáenz et al. (2010) expresan que las ideas de Dewey se pueden resumir así: su proyecto pedagógico-político no consistía en “tratar de conciliar lo nuevo con lo antiguo, sino de encontrar un camino entre los dos” (69); una pedagogía tradicional debe mostrarnos los problemas que hay que estudiar, y la nueva pedagogía, los procedimientos para su estudio; el desarrollo de la ciencia no le dice al docente cómo debe enseñar, sin embargo su práctica pedagógica es una “prueba” de los alcances científicos —y de su capacidad de traducir los objetos de conocimiento en objetos de enseñanza— (72).

Asimismo, la visión deweyana presenta innovaciones al “estatuto de saber de la pedagogía” en países como Estados Unidos, y posteriormente en otros países, en otros continentes. Sus aportes se inscriben en una tradición filosófica preocupada por problematizar las relaciones entre la teoría y la práctica, la experiencia y la ciencia, entre otros.

De manera semejante, para Zuluaga y Osorio (2000: 6-18) los aportes de Dewey a la “memoria del saber pedagógico” son los siguientes, entre otros: la educación tiene el deber

de promover en los estudiantes el desarrollo de diversas inteligencias y encaminarlas hacia el bien común; por medio de la educación los individuos toman conciencia del proceso social, debido a su interacción con otros seres humanos; el maestro, con base en su experiencia y el dominio de un saber, puede acercar a sus estudiantes a la “disciplina de la vida” —la escuela en la vida—; su concepto de experiencia vincula la educación como un espacio social abierto y diverso; el programa escolar es una experiencia humana de carácter histórico y cultural; mediante la experiencia, el estudiante puede descubrir el sentido de la realidad, la cual depende de su nivel de observación y de los resultados que obtenga.

Pasemos ahora a la historia del concepto “estrategia didáctica”. De acuerdo con Navaridas (2004: 5-37), el origen del término ‘estrategia’ debe ser buscado en la antigua Grecia, especialmente en la ciudad de Esparta, pues esta polis fue una de las primeras en impulsar la creación de un ejército para garantizar la seguridad del Estado. Su efectividad se medía con base en dos criterios: el éxito de la operación orientada por el estratega (*strategos*), y por la formación recibida de su ejército. El estratega también debía definir unos objetivos, dominar los procedimientos o tácticas a emplear, y organizar los recursos conducentes a su plan.

Esta tendencia del ser humano a buscar formas de proceder (el cómo) para alcanzar un propósito, hace parte de su inclinación natural por comunicar sus conocimientos y experiencias. Este carácter estratégico de la comunicación comienza a evidenciarse en la China clásica. Allí son famosas las enseñanzas de Confucio, quien acudía a una serie de recursos literarios y retóricos (la fábula, la paradoja, las anécdotas, entre otros) con el propósito de que sus discípulos accedieran de manera consciente a su propio conocimiento, aguzaran sus sentidos, su pensamiento, y despertaran su sensibilidad. También utilizaba frases cortas y enigmáticas para despertar en ellos la necesidad de profundizar y reflexionar en el tema propuesto.

Otras estrategias, no menos importantes que las anteriores, se pueden encontrar en la Atenas de los siglos V y VI antes de Cristo. El aporte de los atenienses marcó un hito en la historia de la educación superior al considerar la presencia de una nueva profesión para

la sociedad: los profesores, conocidos en aquella época como los Sofistas. Uno de los sofistas más destacados del siglo V antes de Cristo fue Sócrates. Su estrategia, la mayéutica o “autoaprendizaje dirigido”, consiste en mostrarles a sus discípulos que la búsqueda y el descubrimiento de la verdad se pueden alcanzar con el uso de la “interrogación didáctica y la objeción”.

Esta estrategia didáctica se convierte en uno de los principios de la investigación educativa actual, ya que es bastante cercana al aprendizaje por descubrimiento impulsado por las teorías cognitivas. Al lado de este sofista se encuentra el filósofo griego Aristóteles. Su interés por encontrar un “método” conducente a la verdad del conocimiento lo impulsó a reconocer el valor que tiene el “razonamiento activo” en el desarrollo de la lógica y la ciencia. Es dable expresar que Dewey se apoya en Peirce, y este último en Aristóteles, para sustentar la evolución del término ‘abducción’ o lógica del razonamiento científico —que expondremos más adelante.⁹

Por otro lado, en la antigua Roma encontramos otros dos didactas, Cicerón (106-43 a.C.) y Quintiliano (35-95 d.C.). El primero se interesa por el desarrollo de estrategias de aprendizaje “metacognitivas”, expresadas en el “autoconocimiento” que puede alcanzar el estudiante cuando desarrolla sus habilidades y destrezas mentales. El segundo se interesó por “profesionalizar la enseñanza”; este propósito lo expuso en sus famosas “Instituciones Oratorias”, donde señala que la preparación de un docente debe fundamentarse en los contenidos, los métodos y los principios de la filosofía de la educación en sentido amplio.

En consonancia con Quintiliano, el español Juan Luis Vives (1492-1540), conocido como un reformador de la educación europea, filósofo moralista y humanista, promueve

⁹ De acuerdo con Peirce (1901), en los *Primeros analíticos* de Aristóteles aparece escrita de manera imperfecta la palabra *apagōgē*. Esta indeterminación lo invita a señalar que si bien la inducción, la deducción y la abducción aportan al desarrollo de la lógica, la abducción “enfrenta [al razonador] a un fenómeno distinto”, en razón a que en la abducción, la búsqueda de la verdad es posible, probando una serie de hipótesis que pueden ser razonables y conducentes a explicar las consecuencias del fenómeno observado.

una educación impartida por “profesionales de la enseñanza”. Considera que el maestro es el modelo y el espejo en el que deben mirarse los estudiantes. Sus estrategias de enseñanza son la “interrogación didáctica” y el “diálogo analógico”. Estas estrategias instan al estudiante a la autorreflexión, y promueven en el docente un diagnóstico de su acción pedagógica, bien sea para validarla o ajustarla.

Estos antecedentes de las estrategias de enseñanza encuentran en la obra de Rousseau (1712-1778) el espacio adecuado para ser redimensionadas. Entre sus obras se destaca *Emilio o de la educación*. En esta obra filosófica y educativa, considera que el maestro en lugar de transmitir el conocimiento debe acercar a los estudiantes a los procedimientos que hacen posible su autoconstrucción. Su perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje permite vislumbrar lo que se conoce como “estrategias por descubrimiento y estrategias creativas”. En ellas el profesor es un guía o mediador del aprendizaje de los estudiantes.

Con todo y lo anterior, a finales del siglo XIX surge un “movimiento de renovación pedagógico” conocido como Escuela Nueva. En esta nueva didáctica, el estudiante es un sujeto activo, es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque le exige al docente promover las potencialidades de cada estudiante y el aprendizaje colaborativo. Esta perspectiva se amplía con los aportes de Bruner, Vygotsky y Ausubel, entre otros, quienes también consideran al estudiante como un sujeto activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A esto se une la reflexión por la investigación en educación. De esta manera, en la década de 1980 surgen enfoques relacionados con la investigación cualitativa. Se empiezan a considerar el contexto de los estudiantes y sus experiencias como elementos esenciales en la práctica reflexiva del docente.

Llegados a este punto, nos podríamos preguntar: ¿qué se entiende por una estrategia? Algunos consideran las estrategias didácticas como formas secuenciales de proceder en el aula para alcanzar ciertos objetivos. Otros las ubican como procesos cognitivos relacionados con unas tareas específicas encaminadas a la consecución de unas metas. Hay quienes las señalan como un proceso de planeación basado en una serie de

acciones conducentes al logro de unos objetivos. También se pueden entender como un proceso para la toma de decisiones del estudiante, ya que este debe estar en capacidad de elegir y recuperar los conocimientos que requiere para alcanzar determinado objetivo de aprendizaje.

Asimismo, nos podemos preguntar: ¿qué desarrollo tienen las estrategias didácticas en la educación superior? En el ámbito universitario algunos estudios realizados entre 1979 y 1985 señalan que aquellos estudiantes que tienen la oportunidad de estar en contacto con “estrategias en y desde el currículum”, obtienen un mejor rendimiento académico. Nos referimos a procesos relacionados con la “actividad de estudio” del futuro profesional. En estos casos, cuando el docente ha logrado delimitar “la tarea y el material objeto de estudio”, puede elegir alguno de los siguientes procedimientos: utilizar una “estrategia independiente del contenido” (materias de contenido diverso), o acudir a una “estrategia dependiente del contenido” (materias de disciplinas específicas).

Otros estudios relacionados con la didáctica universitaria señalan que el docente universitario puede optar en sus clases por un “enfoque superficial”, cuando utiliza estrategias para la memorización o reproducción literal de la información; también puede acudir al “enfoque de logro”, cuando prioriza el desempeño del estudiante por medio de su rendimiento académico; o, al contrario, puede optar por el “enfoque profundo”. En esta estrategia, los estudiantes adquieren una comprensión de los problemas de la ciencia y están en condiciones de establecer relaciones entre los conocimientos y sus posibles aplicaciones. ¿Estas estrategias podrían catalogarse como innovadoras para la didáctica universitaria? Al respecto, Navaridas (2004) expresa:

[...] nos resulta difícil determinar si las estrategias didáctica que surgen y se recomiendan en el seno del nuevo escenario universitario para la mejora de la práctica educativa se pueden considerarse totalmente novedosas e innovadoras o, por el contrario, si simplemente son el reconocimiento formal de modelos mucho más antiguos (13).

Una posible respuesta a la interpelación de Navaridas podría señalar que, en efecto, las estrategias que se impulsan en la didáctica universitaria y en otras didácticas específicas —como la didáctica de la literatura— son producto de una tradición, de un pasado que se

renueva constantemente. Estas ideas gadamerianas, como lo hemos mostrado hasta ahora, son materia de estudio de diversos campos teóricos, como las ciencias de la educación. Para estas ciencias, la investigación en educación, en pedagogía y en didáctica debe acudir a la historia de conceptos, como una manera de mostrar la comprensión y las posibilidades de traducción que tienen algunos términos en dicho campo.

Lo anterior, parafraseando a Gadamer (2005), significa que la innovación no es del todo un acontecimiento novedoso; aun en épocas de grandes transformaciones sociales se conserva lo antiguo, y lo nuevo adquiere otras formas de validez. “Lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro lleguen a destacarse explícitamente por sí mismos” (377). Por ello, el surgimiento de una estrategia didáctica, además de proyectarse por su consistencia histórica, debe mostrar los niveles de pertinencia y adecuación brindados a los estudiantes, unidos a la *satisfacción* de estos y de sus profesores cuando realizan las actividades de enseñanza, aprendizaje e investigación.

Finalmente, miremos ahora el concepto de “experiencia” en la perspectiva dialógica de Peirce y Dewey. En este sentido, Wojcikiewicz (2010), señala que las categorías deweyanas de “aprender qué, aprender cómo, aprender por qué” se pueden reconceptualizar a partir de las tres categorías universales de experiencia de Peirce, como son: la primeridad, segundidad y terceridad. En este sentido, para Dewey el proceso educativo está dirigido por los principios de la interacción y la continuidad. En el primero, el estudiante interactúa con un medio para lograr un propósito. Y en el segundo, la calidad de esta experiencia es una consecuencia de sus vivencias anteriores. El ambiente (de la clase) crea las condiciones para que el estudiante interactúe con el medio sin restricciones. Si el ambiente le impone al sujeto ciertos condicionantes, sus motivaciones internas se pueden ver obstaculizadas. Por eso, “ni fines derivados internamente, ni medios objetivamente presentes, pueden dominar una experiencia educativa” (Wojcikiewicz, 2010: 69).

Por lo anterior, el direccionamiento educativo es un proceso de crecimiento que le permite al estudiante tomar conciencia de la interacción entre los medios y las finalidades.

Así, el crecimiento de una conciencia expansiva incentiva en el estudiante el desarrollo de sus acciones, percepciones y sus conexiones con el mundo de la vida. Este crecimiento le otorga a la educación un valor moral que se convierte en un criterio del aprendizaje comprensivo y le permite diferenciar aquellas experiencias educativas de las que no lo son.

De lo anterior surgen dos tipos de experiencia educativa: en la primera, el sujeto aprende a realizar algo, pero sin tener una conciencia del proceso, los medios y las finalidades que ponen en funcionamiento la experiencia. En la segunda, el estudiante puede adquirir un compromiso con las finalidades y los medios, puede llegar a conseguir una comprensión o conciencia extensiva de sus habilidades; pero si la experiencia se limita al cumplimiento de la actividad, aún no alcanza el sentido esperado.

Con base en estas dos modalidades de experiencia puede surgir una tercera, así: aprendiendo qué hacer (i); aprendiendo cómo hacer (ii), y aprendiendo por qué, o para qué hacer algo (iii). Estas se corresponden con los siguientes aprendizajes: aprendizaje sin comprensión; aprendizaje con comprensión en un sentido estrecho o técnico, y aprendizaje con comprensión en el sentido moral y estético. En la (i), el sujeto se ubica en el aprender qué; en la (ii), aprendiendo cómo; sin embargo, aunque el estudiante domine la técnica y su actividad contemple criterios morales y estéticos, su experiencia es incompleta. Esta carencia se supera en la (iii), cuando se pregunta el por qué y el para qué de su experiencia.

Si estas modalidades se analizan con base en el sistema de categorías de Peirce, se podría superar la desconexión entre “experiencias educativas y experiencias de aprendizaje cotidianas” (Wojcikiewicz, 2010: 75). Peirce llegó a considerar que las experiencias se podían dividir en tres categorías, así: primeridad, segundidad y terceridad. En la primera, se trata de una experiencia que no es intelectual, simplemente es. En la segunda, aparece una díada cuyos elementos son distinguibles y definibles: *yo* y el *otro*. Y en la tercera, aquello que es segundo y entra en contradicción con un tercer elemento.

La terceridad tiene en cuenta la primeridad y la segundidad. De esta manera, lo primero es una posibilidad, lo segundo una acción específica y lo tercero una acción

general. Estas relaciones triádicas están orientadas por una intención y unas leyes que le dan significado a la experiencia. Esta categoría es incluyente, pues tiene en cuenta el pasado y el futuro como si se tratara de la idea de intención (o finalidad) y propósito de Dewey. El propósito es un valor agregado de la experiencia, ya que se puede referir a lo que ha sido, pero también a lo que va a ser; en últimas, el significado de la acción. Y el pensamiento de la acción como significado, si tiene en cuenta lo que va a pasar, o intenta predecir las consecuencias de la acción, le exige al sujeto preguntarse por su intención.

Lo anterior nos permite aplicar las categorías universales de la experiencia a las modalidades de aprendizaje deweyanas. La primeridad se relaciona con un hacer sin comprensión; la segundidad, hacer con comprensión pero sin juicio evaluativo y moral, y la terceridad, tener una experiencia basada en una intención, un propósito y una perspectiva moral, de donde surgen las preguntas de por qué o para qué. En términos de aprendizaje estaríamos hablando de aprendizajes reproductivo, analítico y evaluativo.

El aprendizaje reproductivo es cercano a las actividades de memorización; el analítico supera la idea de poner a los estudiantes a seguir instrucciones al proponerles la comprensión de la actividad. Incluye procesos cognitivos relacionados con la comparación por similitudes y diferencias a partir de una situación, fenómeno o procedimiento original. Esta originalidad se alcanza con base en los criterios de similitud y diferenciación. Promueve un pensamiento reflexivo y creativo, pues la intención es modificar la idea o el fenómeno original. Esto es precisamente lo que persigue el método abductivo, incentivar en los estudiantes y el docente su capacidad para encontrar en lo común lo diferente.

En el aprendizaje evaluativo o aprendiendo por qué, se tiene en cuenta el qué se hace con el cómo y se examinan las consecuencias de la acción. De esta manera, si la primeridad tiene como corolario el hacer y la segundidad a la comprensión, la terceridad convierte la experiencia en un proceso de significación. Esta última categoría es consecuente con el criterio moral deweyano que establece una distinción entre el aprendizaje del por qué o para qué, a diferencia del qué y el cómo. La terceridad o

aprendizaje evaluativo promueve una conciencia en evolución, en crecimiento continuo por medio de las experiencias (pasadas) y futuras del estudiante.

A modo de conclusión, el autor señala: es necesario ampliar las conexiones entre Dewey y Peirce. Esto podría mostrar algunas “áreas potenciales de incompatibilidad”; sería importante saber si las categorías peirceanas pueden ser consideradas en todas las experiencias de aprendizaje o son útiles para determinados tipos de experiencias de aprendizaje; el aprendizaje evaluativo prepara a los estudiantes en el diseño de experiencias anticipatorias (o predictivas), les ayuda superar la habilidad en el uso de una técnica, poniendo en su lugar acciones creativas de las que también pueden participar los profesores; esta reflexión podría salir de las aulas y provocar en el profesorado y la sociedad una discusión (deweyana y peirceana) alrededor de la siguiente pregunta: ¿el tipo de aprendizaje que se impulsa en la escuela de hoy promueve el desarrollo personal de los estudiantes y los prepara para una ciudadanía democrática? (Wojcikiewicz, 2010: 81)

2.2.3 La teoría de la abducción

Para Peirce (1839-1914), la formulación de una hipótesis abductiva es un proceso experiencial, pues la ciencia “tiende a corregirse a sí misma, y cuanto más lo hace, más sabiamente se extiende” a otros campos de conocimiento (Peirce, 1898: 2). Su carácter de indagación y de corrección le brinda la posibilidad de replantear sus conclusiones. Aunque Aristóteles no considere válida esta visión, la historia de las ciencias demuestra lo contrario. Un ejemplo de ello es lo ocurrido con la obra *Elementos*, de Euclides. Cuando sus ideas fueron sometidas a la crítica y uno de sus resultados consistió en el desarrollo de una geometría no-euclidiana, desaparecieron las certezas sobre dicha obra, dándole al error el beneficio de la duda.

Ahora bien, “¿Qué es la observación?, ¿qué es la experiencia?” (Peirce, 1898: 5). O en otras palabras, ¿de qué están hechas la observación y la experiencia? Posiblemente de un “elemento impuesto en nuestras vidas” (5). Ese elemento es una fuerza inexplicable (objeto/hecho) que nos atrae y nos impide dejar de contemplarlo. Esta contemplación de lo

observado es deliberada. Inicialmente nos acercamos con cierta discreción, pero lentamente debemos insistir en su aprehensión sin abandonar la idea que emerge de dicha fuerza. Esa idea es una hipótesis, que se convierte en una tarea inaplazable; por eso “debemos abrir nuestras puertas y admitirla”, al menos provisionalmente (5).

Invitar la retroducción a la casa de nuestro pensamiento significa dejarla ser, esto es, permitirle a sus premisas escapar a nuestra razón. Estas premisas “están contenidas virtualmente en la hipótesis que nos ha llevado a suponer” (5) la presencia de algo que nos mantiene en vilo. No obstante, con el estudio del tema de la hipótesis esta tendrá unas tonalidades, un cuerpo, una representación, que nos irá mostrando las correcciones que debemos hacerle para avanzar en la investigación.

Este modo de ser un investigador abductivo es propio de quienes se interesan por la indagación y “el crecimiento” humano. El interés de este sujeto por retroceder y avanzar está motivado por la búsqueda de la verdad. Una verdad impulsada por su deseo de aprender de la ciencia. Al principio, sus ideas pueden estar equivocadas, pero si decide continuar con la experiencia, la autocorrección le ayudará a esclarecerlas mostrándole el camino a seguir. “Cuanto más verazmente la verdad sea deseada al principio, más corto será el camino” por recorrer (6).

Por ello, el método abductivo al surgir de la insatisfacción, se convierte en una de las reglas de la lógica. Por ello, si queremos que una inducción tenga cierta validez, debe provocar una duda o una pregunta, convirtiéndose esta última en un indicio de que no sabemos algo, y motivados por nuestro deseo de conocerlo, debemos experienciarlo por medio de una acción-razonamiento inductiva.

A modo de síntesis, podemos decir que si para Peirce El *Deseo de aprender* hace parte de la primera regla de la lógica, para nosotros esta idea se convierte en el primer tipo de experiencia de investigación que un docente les puede proporcionar a sus estudiantes.

Esta experiencia, como bien lo hemos mostrado en la visión de este filósofo, no está exenta de errores, dudas e incertidumbres. Esta regla se puede convertir en un principio

pedagógico de la investigación dialógica de la Ecedia, por las siguientes razones: insta al maestro a convertir los hechos del aula en un proceso de indagación y de corrección permanente; promueve el deseo de aprender en el docente y sus estudiantes al ponerlos en relación con “el estado de conocimiento en que se encuentra la cosa investigada o el hecho”; modifica las preguntas del docente, quien antes de responder por el qué de la enseñanza, podría indagar por cómo aprende de la ciencia y de su experiencia; incentiva en el docente y sus estudiantes el razonamiento inductivo.

Este proceso cognitivo surge de una carencia, provocando en el sujeto su deseo de aprender. Este aprendizaje, o “educación cognitiva” en términos deweyanos, cuando se convierte en una pregunta puede ser vivenciado de la siguiente manera: inicialmente, el sujeto puede experimentar una “sensación”. Luego, aparece el “deseo de saber”. Y finalmente, llega el “esfuerzo”. Esto es, la disposición del investigador por la búsqueda de la verdad del problema en cuestión.

La búsqueda de la verdad en la perspectiva peirceana debe entenderse como aquello a lo que nos dirigimos con cierta frecuencia, como un impulso que nos hace conscientes de su existencia, independiente de lo que pensemos o de la opinión que otras personas puedan tener acerca de la misma. Por ello, la duda puede ser disipada por medio de la investigación. Y si una forma de hacer investigación es poniendo a prueba nuestras hipótesis, debemos tener en cuenta que ellas llegan a nosotros de manera incontrolada. Por ello, su verificación debe ser entendida como un “conocimiento probable”, fundamentado en un razonamiento inductivo.

Así las cosas, en un proceso de razonamiento intervienen tres etapas dirigidas por principios lógicos interrelacionados. En la primera, se presenta la invención, selección y consideración de la hipótesis; este proceso equivale a la *abducción*. La segunda, consiste en desarrollar las consecuencias posibles de la hipótesis inicial, la *deducción*. Y la tercera, etapa del método científico, supone la comprobación en la práctica de esas consecuencias confirmando o desechando la hipótesis, la *inducción* (Peirce, 1901a).

En esta última etapa, la inducción es una aproximación de aquello que hemos formulado como virtualmente posible. Se distingue por su grado de definición y confiabilidad. Y por el tipo de relaciones que establecemos entre la muestra de la que ha surgido y la conclusión a la que hemos llegado.

Si trasladamos los principios del razonamiento lógico a la investigación basada en el diálogo de saberes, tenemos lo siguiente: de las primeras sensaciones de los estudiantes puede surgir una hipótesis o abducción creativa; pero solo podemos valorar su nivel de creatividad sometiendo sus conjeturas a la lógica del pensamiento abductivo.

De esta manera, el pensamiento abductivo es una bisagra dirigida por dos movimientos: de inmersión al que accede libremente la “percepción”, y de transformación cuando es decantado por la “acción deliberada” de nuestras ideas. Así, el tránsito de lo perceptual a la acción es vigilado por la razón, otorgándole al razonador su pasaporte para ingresar al pensamiento lógico-creativo. Este tipo de pensamiento promueve la búsqueda de ideas novedosas, y exige de los estudiantes y su docente una actitud crítica y analógica.

Esta perspectiva de encontrar en lo común lo diferente es uno de los desafíos de la educación básica y superior, pues en la mayoría de los casos los estudiantes se dedican a la reproducción acrítica de las ideas contenidas en los libros impresos y electrónicos. No llegan a estos formatos con preguntas. Su deseo de aprender no surge de manera intencionada, pues la búsqueda de la información se realiza con base en las preguntas del docente. Por eso, si antes, durante o después de una clase los estudiantes no exponen sus ideas a modo de conjeturas, no aparece la abducción creativa. Y menos aun la inducción como un ejercicio de predicción en la búsqueda de saber si aquello que formulan como un hecho sorprendente puede ser considerado como un caso a ser probado.

2.2.4 La hermenéutica gadameriana

Para Gadamer (2005), “no hay presente, sino solo horizontes cambiantes de futuro y pasado”. Este movimiento entre el pasado y el presente de un concepto se puede convertir en una experiencia hermenéutica para el docente, pues si aquello que “les acontece a los

conceptos del pasado” es producto de unas tensiones culturales, estas no pueden ser extrañas a su labor. Por ello, si la evolución de un concepto se vive de manera consciente por el docente, su “conciencia histórica” lo impulsará a otra forma de autoconocimiento de su práctica pedagógica.

En el aula conviven lo “extraño” y lo “propio”. Lo extraño, entendido como aquello que tiene una singularidad, su propio horizonte. Lo propio, como la búsqueda de un horizonte histórico para hacer comprensible lo extraño. De esta manera, su horizonte se unirá al de aquellos que viven su humanidad a partir de su origen y de su tradición. Este desplazamiento primigenio en busca de lo contemporáneo (las vivencias de los estudiantes) lo impulsa a entablar un diálogo con lo otro (la cultura) y el otro (la humanidad). Así, la presencia del *otro* se hace comprensible con lo otro, y de esta fusión de horizontes surge un tercer elemento: el acuerdo sobre *la cosa* (enseñada y en proceso de aprendizaje por los estudiantes).

La “cosa” le exige al docente asumir un comportamiento hermenéutico, apoyado en los siguientes criterios: mostrar a los estudiantes el horizonte histórico del concepto, distinguiéndolo del presente; hacerse consciente de su propia alteridad (prejuicios, creencias, entre otros) para destacar el horizonte del concepto respecto del suyo; tomar conciencia de que la tradición no limita la libertad del conocerse, pues hace posible la comprensión del tú; reconocer que el *tú* hace parte de una experiencia dialógica y hermenéutica; y en armonía con esto último, interesarse por el “comportamiento de los hombre entre sí”, de modo que experimente la presencia de un tú como ese otro que les permite (docente y estudiantes) “dejarse hablar”. Ese *tú* que me mira es al mismo tiempo un *yo* a través del cual reconozco mi pasado para proyectarnos en un futuro.

En la perspectiva hermenéutica, las expectativas de los estudiantes y las aspiraciones del docente, en lugar de distanciarse se articulan en una conciencia histórica que sabe escuchar el diálogo entre lo viejo y lo nuevo. Ellos como un par de hermanos, a veces enemistados por las tensiones entre sus propios horizontes, crecerán juntos en la búsqueda de una verdad que no es arbitraria. El tratamiento comprensivo de la verdad no

los dejará llevarse por la “conciencia de la inmediatez”, pues deben saber en qué momento recuperar “los conceptos de un pasado histórico”, para comprenderlos como una posibilidad de “comportarse históricamente”. Esta actitud del hermeneuta y del docente es una fase del proyecto histórico de la comprensión del concepto.

La conciencia histórica de estos sujetos, al hacer parte de una tradición y de una cultura, está determinada por unos *prejuicios*. Los prejuicios nos permiten estar atentos a los errores que los determinan para tomar conciencia de la alteridad del pasado, y para convertirlos en un argumento sólido dirigido a la comprensión de nuestro presente. El horizonte del presente siempre estará en evolución, y esto hace que debamos poner a prueba nuestros prejuicios.

En síntesis, los prejuicios incluyen las opiniones propias y ajenas. Escucharlas de manera horizontal significa estar atentos a la presuposición del otro, la cual debemos oír aunque no la compartamos. Si el intérprete —el docente— no identifica la presuposición, que surge de la conversación hermenéutica y el diálogo que los estudiantes establecen con los textos de la cultura académica de sus disciplinas,¹⁰ podría estar ocultando sus prejuicios y los de sus discípulos.

Si bien hemos mostrado el concepto experiencia en relación con la construcción de un horizonte entre el docente y sus estudiantes, para Gadamer (2005: 383-396) “no tiene demasiado sentido distinguir entre saber y experiencia” (394); en cambio, “conviene” analizar “la tensión entre la *tékhne* que se enseña y aquella que se adquiere por medio de la experiencia” (387). Él considera que el saber previo que un sujeto adquiere por medio de su oficio es superior a su praxis, pues la experiencia surge con el uso de dicho saber.

10 Para Gadamer (2005), la conversación hermenéutica es un proceso que tiene como uno de sus propósitos llegar a un acuerdo. Su interés reside en *atender realmente al otro*, de modo que pueda expresar libremente sus puntos de vista y que su interlocutor lo comprenda más allá de la individualidad que representa. Este proceder le permite al hermeneuta recoger *el derecho objetivo de su opinión*, para de esta manera llegar a un acuerdo sobre la cosa o el fenómeno en estudio (463). La conversación hermenéutica es un eslabón que precede a cada uno de los nueve momentos conceptuales de la Espiral Comprensiva. Recuérdese que el marco teórico de esta espiral se muestra en la cuarta parte de esta tesis.

En esta perspectiva, existe una superioridad del sujeto sobre la técnica, debido a la presencia de “un saber moral”. Pero más allá de un saber moral, el sujeto necesita una “conciencia moral” que le ayude a adquirir un “saber de sí mismo”. De esta manera, surgen dos tipos de saberes: el saber de sí, que adquiere el sujeto por medio de su conciencia moral, y el saber que está orientado por la técnica. Este último es un saber productivo, permitiéndole al sujeto elegir los materiales y los medios adecuados para el desarrollo de su propósito. Pero, ¿ocurre lo mismo con quien debe tomar “decisiones morales” respecto de lo aprendido? (388).

En consecuencia con lo anterior, Gadamer, apoyado en la ética aristotélica, presenta tres respuestas, así: (i) una técnica se aprende y se puede olvidar, a diferencia de un saber moral que al ser aprendido no se olvida; (ii) el saber moral afecta al vivir, a diferencia del saber técnico que es personal y responde a intereses particulares; y (iii) “la comprensión es una modificación del saber moral”. En el primer caso, el sujeto se encuentra ante una situación que le exige poseer y aplicar el saber moral. La aplicación de este saber está determinada por una situación, cuya función consiste en mostrarle la correspondencia entre “lo que es justo” y “la justicia” que dicho contexto le demande.

En el segundo, uno de los propósitos del saber moral consiste en “saber aconsejarse a sí mismo”. Esto quiere decir que el saber técnico no podrá suprimir el saber moral, y este no puede poseer una técnica que pueda ser enseñada y aplicada. Serán entonces las situaciones, las vivencias, los conceptos de justicia, decencia, valor, entre otros, los elementos orientadores de la conciencia y el saber moral de dicho sujeto. Este saber específico se opone a la enseñanza de reglas generales para la convivencia.

Y en el tercero, “la comprensión es una modificación del saber moral” cuando el sujeto logra desplazarse en su juicio hasta la situación del otro. No se trata entonces de un saber general, sino de un saber conjuntivo. Este movimiento horizontal se concreta cuando el sujeto desea lo justo, ubicándose en una relación de comunidad con el otro. Un sujeto comprensivo educado en esta visión no juzga una situación de manera externa, ya que tiene en cuenta el horizonte de dicho sujeto.

Al final de la reflexión, Gadamer expresa que “la descripción aristotélica del fenómeno ético y en particular de la virtud del saber moral” le sugiere un “*modelo de los problemas inherentes a la tarea hermenéutica*” (396).¹¹ En este modelo, el hermeneuta no debe “ignorarse a sí mismo y a la situación hermenéutica en la que se encuentra” (396). De manera similar, ahora nos preguntamos: si la conversación hermenéutica es uno de los eslabones de la Ecedia, ¿su movimiento horizéntico podría crear una situación que le ayude al docente a construir una conciencia moral, capaz de superar el saber técnico que predomina en la educación básica, media y superior?

Una primera respuesta a este interrogante se puede encontrar en la cuarta parte de esta tesis, cuando mostramos los alcances y las limitaciones de la Ecedia. Por ahora nos parece importante culminar esta reflexión con los planteamientos de Mockus (1990, citado por Echeverri, 2004). Su pensamiento es una muestra de la historia del concepto saber y conciencia moral en nuestra contemporaneidad. Para este político, filósofo y matemático, el desarrollo de la cultura académica en la universidad colombiana debe fundamentarse en las siguientes “bases morales”: *la honradez comunicativa*, que consiste en la “plena disposición” del profesorado a “buscar acuerdos y clarificar puntos de vista sobre la base de la comprensión mutua”; *el intercambio cultural externo e interno*, esto es, impulsar la diversidad cultural de nuestro país y reconocer este ámbito en otros países; *la solidaridad social*, entendida como la congruencia entre la ley, la moral y la cultura, como una vía para conciliar lo legal, la ética y las demandas culturales de los sujetos; y promover *la productividad del trabajo de cada colombiano*, educando a los ciudadanos para que “exploren situaciones hipotéticas” que favorezcan la innovación empresarial (10-11).

En suma, el académico, el profesorado, los estudiantes y un ciudadano, educados en un saber y una conciencia moral, deben estar en condiciones de construir acuerdos, reconocer su horizonte cultural y el de otros países, ser congruentes con el discurso de su acción cuando se ponen en contacto con la leyes, la ética y la cultura, y tener la posibilidad

¹¹ Las cursivas son de la fuente.

de formular hipótesis que superen la inmediatez de su presente, reconociendo los aportes del pasado, y proyectarlos en un futuro con equidad.

2.3 Conclusiones

Los autores que sustentan el pasado del concepto 'experiencia', le sugieren al profesorado un uso creativo del conocimiento por las siguientes razones: la lógica del razonamiento científico es mirada a partir de un proceso de abducción que rompe con la visión racionalista de la inducción y la deducción; proponen un cambio de visión en relación con la enseñanza de los métodos de la ciencia, al convertirlos en una vivencia individual y grupal, y en un producto cultural y social; consideran que los métodos de la ciencia deben ser liberadores, estimular la capacidad de investigar, juzgar y actuar de los estudiantes. Y promueven en el profesorado y sus estudiantes una actitud de lo diverso, en oposición a una visión homogénea de la sociedad.

Asimismo, recomiendan el impulso de una libertad racional en el aula, respetando las diferencias individuales de los estudiantes, su bienestar físico, su gusto estético, e incentivan su participación en la vida democrática de la sociedad. Propugnan un diálogo polifónico en el salón de clases, haciendo posible la presencia de varios horizontes y conciencias individuales, para que aprendan a escuchar otros mundos posibles y conciencias.

En relación con la práctica pedagógica, podemos decir lo siguiente: la investigación puede ser considerada como una vivencia estética. Esto significa darle a nuestras hipótesis una estructura, unida al reconocimiento de lo emocional en dicho proceso. Asimismo, los saberes del profesorado pueden acercar a sus estudiantes a una visión diferente de la ciencia y de la vida; un estudiante puede tener una experiencia significativa en el aula cuando es capaz de resolver problemas, formular interrogantes, y ampliar su horizonte de expectativas; los estudiantes pueden llegar a descubrir los problemas de la ciencia cuando el docente impulsa la búsqueda dialógica de la verdad.

Finalmente, aquí se concluye que los siguientes hallazgos del pasado del concepto “experiencia” son escasos en la educación básica, media y superior: la abducción se ha trasladado a teorías relacionadas con la literatura, la filosofía, la informática y los modelos de investigación en ciencias sociales, pero se echa de menos su relación con las didácticas —universitaria, general y específicas—. La recepción estética es citada en artículos y ponencias del área de la lengua y la literatura; sin embargo, la mayoría de sus reflexiones se dirigen a la lectura literaria. Poco se menciona el carácter heurístico e investigativo que los docentes y sus estudiantes pueden encontrar en los textos literarios —principalmente en los géneros policiaco y enigmático, como veremos en la cuarta parte de este trabajo—. El diálogo socrático en la mayoría de los casos es mencionado como un método de interrogación didáctica, pero no se expone su carácter dialógico y su relación con la didáctica de la literatura y la didáctica universitaria.

La hermenéutica como enfoque de investigación es bastante utilizada en las ciencias sociales y humanas; sin embargo, conceptos claves de esta teoría, como conciencia histórica, horizonte y, sobre todo, conversación hermenéutica, son poco analizados por los especialistas de dicha área. Su inclusión y puesta en escena podría contribuir con la humanización de la educación, al ser reconocida como un saber horizontal de la investigación dialógica. Una visión carnavalesca del mundo era impensable para la investigación en educación; sin embargo, la reflexión de Bajtín nos muestra que una cosmovisión del mundo apoyada en una visión dialógica de las ciencias, el arte, la literatura y la hermenéutica, nos puede mostrar otras estéticas de la comprensión en el salón de clases.

3. El estado en cuestión de las didácticas general, universitaria y de la literatura

3.1 De cómo los textos fijados por la cultura recorren la pregunta, la hipótesis y los objetivos de esta investigación en busca de una estrategia didáctica

Cuando Gadamer (2004: 116) se refiere al arte de la interpretación de los textos escritos, señala que “sin algo vinculante no puede haber verdadero diálogo”. Aunque *la pregunta* funge como el elemento cohesionador del proceso de interpretación textual, su presencia no es ajena a la hipótesis y los objetivos de una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico como la que aquí se expone. Cada uno de estos enunciados —pregunta, hipótesis y objetivos— representa una unidad de sentido que se diversifica e interrelaciona con sus respectivas *partes* para darle al *todo* de la investigación —la cosa a crear, una estrategia didáctica, basada en la Ecedia— un lugar en la vivencia del hermeneuta.

Por esta razón, antes de mostrar los criterios que orientan la reconstrucción de las unidades de sentido relacionadas con las didácticas —general, universitaria y de la literatura—, nos vamos a detener en la reflexión de Gadamer (2004 y 2005) cuando se refiere a la función hermenéutica del texto oral y escrito en busca de su unidad de sentido, en este caso una estrategia didáctica.

Para Gadamer (2004), la hermenéutica tiene como una de sus tareas el arte de la traducción, la explicación y la interpretación. Este arte se propone el esclarecimiento del sentido del texto por medio de la traducción para convertir lo extraño en algo inteligible, de modo que podamos entrar en un diálogo con la cultura. Por ello, si al hermeneuta le interesa hacerse entender, debe avanzar en la búsqueda de “una nueva comprensión” del texto, con la idea de recuperar aquellos elementos del pasado que la contemporaneidad ha olvidado, o

que aún siguen vigentes.¹² La recuperación del pasado y el presente del texto, al hacer parte de las vivencias del hermeneuta, se oponen a una visión racionalista de la ciencia, pues reconoce en los presupuestos teóricos y las vivencias del intérprete elementos esenciales para darle sentido al texto.

Aunque esta búsqueda le brinde una libertad comprensiva, debe tener en cuenta las distancias culturales, temporales, sociales y políticas del texto. Esta tensión entre las características del texto y los presupuestos teóricos, ideológicos, políticos y sociales del hermeneuta son una muestra de la existencia de dos horizontes, el del texto y el del intérprete. Esta tensión entre lo que dice el texto y la comprensión del hermeneuta comienza a resolverse con el lenguaje al permitirle traducir lo comprendido. ¿Qué se traduce? La respuesta a una pregunta —una hipótesis, unos objetivos— cuyo contenido debe trascender los niveles enunciativos del texto. Esta forma de proceder con los textos reconoce en el lenguaje una ciencia de la vida, debido a su relación con las experiencias del intérprete.

Esta ciencia nos permite tener un conocimiento del mundo y nos ayuda a comprender nuestras experiencias.¹³ Por medio de la experiencia, adquirimos una comprensión de la ciencia, las cosas, las personas, los textos, entre otros. Cada vez que en nosotros se produce un extrañamiento, una iluminación, una intuición, estamos ante una

12 Aunque los textos que se exponen hacen parte de nuestra contemporaneidad, las reflexiones de sus autores muestran la evolución que tienen los conceptos: didáctica general, didáctica universitaria y didáctica de la literatura. Y son un indicativo de sus modos de interpretación textual y los aportes que le hacen a la Ecedia.

13 Esta relación entre conocimiento y experiencia ha sido estudiada por Aristóteles. Su lógica de la inducción fue determinante en el desarrollo de las ciencias empíricas, aunque sea “insatisfactoria como teoría de la experiencia científica, se trasluce en ella la afinidad con la articulación lingüística del mundo” (Gadamer, 2004: 114). Este planteamiento nos llama la atención, pues si bien Gadamer sugiere cierto reconocimiento al concepto de experiencia aristotélica, no podemos olvidar que Peirce retoma del filósofo griego los modos de inferencia lógica, con la idea de proponer la abducción como el primero de estos razonamientos para el desarrollo de la ciencia. Hacemos esta acotación en tanto la experiencia y el conocimiento tienen como punto de articulación el lenguaje. Así, para el hermeneuta y el lógico el signo funge como el proceso de mediación para adelantar un proceso de interpretación textual. En suma, el sujeto requiere de una dosis de creatividad y conocimientos que la hermenéutica y la abducción reclaman para sacar adelante la empresa del comprender y del investigar.

experiencia que nos increpa a conocerla. Esta capacidad de lo humano nos brinda la posibilidad de adquirir conocimientos científicos y “convertirlos en un saber personal” o experiencial donde se conjuga la teoría con la vivencia.

Este saber experiencial es crítico, pues de nada valdría leer un texto si el intérprete lo hace desde una sola perspectiva. Esta advertencia es una muestra de que el lenguaje tiene inadecuaciones, a veces superiores a nuestro interés por esclarecer el sentido del texto y la búsqueda de la verdad. Sus inconsistencias son una muestra de que los conceptos están en evolución y no pueden escapar al movimiento del lenguaje. Esta lingüística los transforma, los enriquece y les permite reaparecer de otro modo.

Si el lenguaje se transforma, ¿qué pasa con los usuarios de la lengua? Para la hermenéutica filosófica las opiniones de los hablantes son fundamentales debido a la fuerza persuasiva que los impulsa a hacerse entender. Esto incluye los textos escritos y todas aquellas producciones culturales de la humanidad. Esta fuerza de los argumentos debe estar acompañada de una dosis de autocrítica, entendida como la capacidad del sujeto para someter sus puntos de vista al escrutinio del otro.

Por esta razón, la hermenéutica en su sentido universal debe entenderse como una “filosofía práctica” o “teoría de la praxis”, no reducible a la aplicación de una técnica o una cientificación de la práctica social. Su pretensión es promover una conciencia histórica de los límites de nuestro lenguaje que no es ajeno a nuestro conocimiento de la ciencia, la tecnología y la sociedad.

A pesar de estos límites, el lenguaje es el medio para el establecimiento de los acuerdos. Nuestra dificultad para hacernos entender y llegar a la construcción de un acuerdo se convierte en el elemento encargado de promover una conciencia de nuestros límites y los del lenguaje. Por tanto, cuando nos asumimos como traductores debemos trasladar “el sentido que tratamos de comprender al contexto en el que vive el otro interlocutor” (Gadamer, 2005: 462). Sin falsear dicho sentido, lo debemos poner en circulación de una forma diferente, de modo que resuene en un “mundo lingüístico nuevo”.

La traducción entonces es una interpretación posibilitada por la emergencia de la palabra que se le ofrece como la apertura de los límites del lenguaje. Aunque las palabras salgan a nuestro encuentro, algunas no podrán superar el umbral de la interpretación. Esto nos exige dejar de lado aquellos enunciados que no son relevantes para la construcción del acuerdo y luchar en franca lid con aquellos que presenten mayor dificultad para ser comprendidos. Estos “casos extremos” son una muestra de los obstáculos que el hermeneuta debe vencer para llegar a la traducción del texto —oral o escrito—. De esta manera, el diálogo con los textos se convierte en un proceso recíproco en busca de un lenguaje común. Esta comunión con el lenguaje también debe hacer valer lo diverso y lo adverso del texto, unido a los puntos de vista del intérprete.

Lo diverso o la construcción de una tesis y lo adverso o su antítesis son cualidades del texto escrito que salen al encuentro del intérprete, quien decide reconocerlos como una unidad de sentido diferente en otros contextos. Sacar a la luz el sentido del texto consiste en entenderlo como una posibilidad entre otras, ya que el intérprete no puede imponer su punto de vista. Es decir, cuando el texto es traducido, su interpretación no es un asunto personal o del texto debido a “la cosa común a ambos” (467).

Esta comunicación entre el texto y su intérprete es producto de una conversación basada en la dialéctica de una pregunta y su respuesta. Este ir hacia atrás, actualizar el pasado y proyectar el sentido del texto en el futuro, se encuentra mediatizado por el lenguaje, el cual le permite a su objeto de estudio dejarse hablar, y al intérprete salir en busca de un horizonte común, un tema.

El tema incluye una serie de conceptos en los que se conjugan el pasado y el presente del texto y su intérprete. Este último no puede dejar de lado sus conceptos; su labor consiste en adelantar un proceso de mediación entre la historia de los conceptos y su modo de pensar dicho tema. De esta manera, el tránsito entre lo que dice el texto y los conceptos previos de su intérprete hacen posible la fusión horizontal en el tema común. Si el tema debe tener la capacidad de ser visto de otra manera, ¿qué criterios sugiere la hermenéutica gadameriana para que el lenguaje —la interpretación— alcance al otro?

El hermeneuta no puede pretender llegar a una interpretación “correcta” del tema, pues ello sería un “ideal desideado”; pero tampoco se trata de una interpretación “subjetiva u ocasional”. Una manera de salvar esta tensión consiste en reconocer la lingüisticidad del texto escrito y oral. Mientras “la escritura nos ayuda a pensar”, debido al poder que tiene la reconstrucción del sentido del texto, la oralidad nos pone en cuestión debido a la presencia de un interlocutor. Pero si bien el pensamiento y el diálogo con el otro y lo otro (los textos fijados por la cultura) le permiten al tema hacer explícita su lingüisticidad, uno de sus propósitos consiste en la “*concreción del sentido del texto*”;¹⁴ esto es, tener conciencia de la lingüisticidad del texto. En palabras de Gadamer (2005: 478), “la lingüisticidad expresa que gana la comprensión en la interpretación no genera un segundo sentido además del comprendido e interpretado”.

Por esta razón, cada texto, además de hacer hablar a su intérprete, provoca dos situaciones que se yuxtaponen y complementan: el tema desaparece mostrándose de otra manera, y recupera su historicidad reconociendo la forma en que ha sido representado en diferentes contextos —socioculturales, políticos, ideológicos, estéticos y educativos, entre otros—. En suma, comprender e interpretar es un proceso conjuntivo en busca de la construcción del sentido del texto.

La búsqueda del sentido es una labor de orfebrería donde cada pieza debe ser desmontada con la idea de que emerjan sus cualidades, para más adelante ponerlas en relación con las otras partes del preciado tesoro —la reconstrucción del sentido del texto—. Este hallazgo debe contar con un elemento nuevo que reivindique el material del que está hecha cada pieza, y el nuevo resplandor con el que es mirado por los traductores del tema objeto de estudio.

14 La cursiva es de la fuente.

3.2 Criterios para la reconstrucción de las unidades de sentido

Con base en lo anterior, el tratamiento hermenéutico de los textos fijados por la cultura sugiere los siguientes criterios: cada texto —fuentes de consulta, bien sean artículos de investigación, documentos de trabajo, artículos de revista, libros, entre otros— se convierte en una unidad de sentido en busca de su horizonte y el del hermeneuta; estas unidades deben dotar a su intérprete de una comprensión nueva de su objeto de estudio; el pasado y la vigencia de los conceptos en estudio son objeto de comprensión/interpretación; las distancias —culturales, sociales, políticas, ideológicas, etc.— entre el texto y su intérprete deben ser reconocidas como unidades de significación en el proceso de interpretación; el extrañamiento y las indeterminaciones de los textos son materia de interpretación; el saber personal o experiencial del hermeneuta es *autocrítico* con sus puntos de vista y las opiniones del otro y lo otro; la búsqueda de un acuerdo en relación con *la cosa* (el tema objeto de interpretación) debe ser analizada con base en el contexto del interlocutor (oralidad) y el texto (escritura); lo diverso y adverso de cada unidad de sentido es materia de interpretación; y la dialéctica de la pregunta y su respuesta es una muestra de la conversación entre el hermeneuta y el texto.

Con todo y lo anterior, el sentido del texto es un proceso de *reconstrucción* orientado por las vivencias del hermeneuta y su reflexión con los textos escritos. En ambos casos, la comunidad académica se convierte en un interlocutor para validar y reconstruir el sentido de lo creado. Por ello, la relación entre la pregunta, la hipótesis y los objetivos debe contemplar los planteamientos de los especialistas en el tema, quienes le otorgan al presente de la cosa una visión donde lo convergente y lo divergente dialogan en busca de un nuevo sentido del objeto buscado.

En consonancia con lo anterior, retomemos la pregunta y la hipótesis formulada en 2011 con sus respectivos objetivos:¹⁵

Tabla 2. Preguntas, hipótesis y objetivos de la investigación

Pregunta	Hipótesis	Objetivos
<p>¿Cómo traducir la teoría de la <i>abducción</i> y la hermenéutica (literaria) en una estrategia didáctica basada en el diálogo de saberes, para la formación de investigadores (profesores y estudiantes) en la educación básica, media y superior?</p>	<p>¿Es posible traducir la teoría de la <i>abducción</i> y la hermenéutica (literaria) en una estrategia didáctica basada en el diálogo de saberes, para la formación de investigadores (profesores y estudiantes) en la educación básica, media y superior?¹⁶</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Diseñar una estrategia didáctica basada en los procedimientos de la hipótesis abductiva, la hermenéutica (literaria) y el diálogo de saberes, para la formación de investigadores (docentes y estudiantes) en la educación básica, media y superior.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender el desarrollo histórico del concepto experiencia. 2. Comprender la producción en investigación en relación con la didáctica general, la didáctica universitaria y la didáctica de la literatura. 3. Formular una estrategia didáctica

15 El objeto de estudio de esta investigación es la didáctica de la literatura en la educación básica, media y superior, y la didáctica universitaria. Y el campo de acción es la formación de investigadores (docentes y estudiantes) de la educación básica, media y superior.

16 De acuerdo con Gadamer (1997: 442, citado por González, 2010: 7), “la decisión de una pregunta es el camino hacia el saber (...) solo puede poseer algún saber el que tiene preguntas”. Y para Peirce (1901a), la formulación de una hipótesis en forma interrogativa nos permite mostrar que si dudamos de algo lo debemos poner en cuestión, mientras no probemos una conclusión que nos acerque a la verdad del hecho. Así las cosas, mientras el ‘cómo’ insinúa la construcción de algo (en este caso una estrategia didáctica), lo ‘posible’ nos pone en la tarea de adelantar un proceso de investigación para darle validez a dicho saber.

		<p>basada en la visión y los procedimientos de la hipótesis abductiva, la hermenéutica (literaria) y el diálogo de saberes, para promover la formación de investigadores en la educación básica, media y superior.</p> <p>4. Aplicar la estrategia didáctica en el Programa de Humanidades, Lengua Castellana y otros espacios universitarios de la Universidad de Antioquia.¹⁷</p> <p>5. Socializar y evaluar la estrategia didáctica en diferentes espacios áulicos y eventos académicos.</p>
--	--	--

Con base en lo anterior podemos decir que la dialéctica entre la pregunta de investigación y su posible respuesta —la hipótesis abductiva— encuentra en los objetivos generales y específicos una forma de avanzar en la concreción del sentido del texto. En términos gadamerianos, esto último significa que los objetivos nos ayudan a explicar cómo el tema desaparece mostrándose de otra manera, y cómo recupera su lingüisticidad.

Así las cosas, en el objetivo general la abducción es puesta en relación con una estrategia didáctica, abandonando la intuición de que es objeto en la pregunta de investigación. Asimismo, en la hipótesis dicho concepto es acompañado del término traducción, entendido como un proceso de explicación e interpretación propio de la hermenéutica gadameriana. La hermenéutica asume una doble condición: es literaria debido a las vivencias de la hermeneuta con los maestros en formación del área de literatura, y es gadameriana cuando la misma descubre las posibilidades de la estrategia didáctica en la docencia universitaria —recuérdese los diplomados con profesores de la Universidad de Medellín y la Universidad de Antioquia, analizados en la primera parte de esta tesis—.

¹⁷ Dicho programa está adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, donde me desempeño como profesora de las didácticas de la lengua y la literatura.

Por su parte el diálogo de saberes, además de ampliar los postulados de la hermenéutica filosófica y literaria, refuerza los procesos de argumentación exigidos por la abducción. Igualmente, la formación de investigadores se concreta en dos niveles, así: la educación básica y media, y la superior, constitutivos del ciclo de formación de un ser humano. En el primer nivel la estrategia didáctica es desarrollada por maestros en formación del programa de licenciatura mencionado en la tabla, quienes adelantan su práctica pedagógica en diferentes grados (de preescolar a undécimo) e instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Y el segundo nivel es vivenciado por la proponente de esta investigación, quien pone en escena la estrategia con profesores universitarios.

Asimismo, los objetivos específicos continúan con el proceso de reconstrucción del sentido del texto (creación de la estrategia didáctica). La historia del concepto “experiencia” (tal como se muestra en la segunda parte de esta tesis) es punto de partida para comprender la lingüisticidad de dicho término y sus posibilidades en el contexto de la literatura, la pedagogía, la didáctica, la abducción y la hermenéutica gadameriana. El segundo objetivo específico se relaciona con el estado de la discusión de las didácticas (general, universitario y de la literatura), cuya explicación se muestra más adelante en este apartado. Los objetivos tercero, cuarto y quinto se desarrollan en la cuarta y última parte de esta tesis.

En síntesis, la fusión de horizontes entre la pregunta, la hipótesis y los objetivos pretende poner en diálogo los criterios que sugiere la hermenéutica gadameriana. La nueva comprensión del objeto de estudio (las didácticas en mención), a partir de su recorrido histórico por el concepto “experiencia” nos ha permitido traducir algunos conceptos de la hermenéutica gadameriana en el contexto de la estrategia didáctica en construcción. Aunque las relaciones entre hermenéutica y educación no son objeto de estudio para Gadamer, consideramos que sus palabras se convierten en un estímulo a nuestro interés didáctico: “No será la ciencia, sino nuestra capacidad humana y política global la que pueda garantizar la aplicación razonable de nuestro saber, o en todo caso, hacer que evitemos las catástrofes” (2004: 190).

En suma, intentamos poner en escena una “aplicación razonable del saber” didáctico con el apoyo de algunos presupuestos gadamerianos para darle a cada uno de los momentos de esta investigación un espacio ontológico que no es ajeno el enfoque hermenéutico asumido, sumado al reconocimiento de “nuestra capacidad humana” para ver las partes y el todo de una investigación, con el apoyo de las ciencias del espíritu, en cuyo interior se encuentra la ciencia de la vida, habitada por el lenguaje y sus hablantes, quienes la ponemos en movimiento.

3.3 Balance de los hallazgos

En 2007, período en el que comienza la investigación, el acopio de la información se realiza de acuerdo con los siguientes descriptores:

Tabla 3. Descriptores utilizados en la búsqueda de la información

Palabras clave (sugerida por el proyecto de tesis)	Palabras clave en inglés	Descriptores (sugeridos por el Tesauro)	Descriptores en inglés
Abducción	Abduction	No aparece información	No aparece información
Cuento enigmático	Story mysterious	Ficción	Fiction
Educación superior	higher education	Enseñanza superior	higher education
Didáctica de la literatura	teaching of literature	Técnica didáctica	Classroom techniques

Estructuralismo en literatura	structuralism in literatura	Estructuralismo	Structuralism
Recepción estética	aesthetic reception	No aparece información	No aparece información
Maestro investigador	researcher master	No aparece información	No aparece información
Competencia literaria	literary competence	No aparece información	No aparece información

De acuerdo con lo anterior, el Tesoro de la Unesco no ofreció descriptores en los casos señalados, situación que nos obliga a tener en cuenta otras bases de datos. Se acude a la Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia y en el Sistema de Bibliotecas se identifican 39 bases de datos,¹⁸ cuyo resultado es el siguiente: se reseñan 5 artículos de Academic Onelife; 1 de Redalcy; 4 de Scielo; y 1 de Dialnet. Esta escasez de información nos insta a buscar en bibliotecas locales y nacionales, como la Universidad de Medellín, la Universidad Pontificia Bolivariana, Fundación Universitaria Luis Amigó, Universidad Nacional, Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica Nacional, entre otras, y se acude al Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. También recurrimos a Google académico, donde se encuentra buena parte de los textos citados en esta tesis.

Se busca información en algunas bibliotecas virtuales y portales de universidades internacionales, destacándose la Universidad de Navarra, ubicada en España. Allí entramos en contacto directo y virtual con algunos integrantes del Grupo de Estudios Peirceanos

18 Estas bases de datos son: Academic OneFile; Blackwell Synergy; DialNet; DOAJ (Directorio de Revistas de Acceso Abierto); EBSCO Host; ERIC (The Education Resources Information Center); HAPI Online (The Hispanic American Periodical Index); Informe Académico; SciELO; Science Direct; SpringerLink; Web of Science (ISI Web of knowledge); Redalcy; y WilsonWeb.

—GEP—. ¹⁹ Sus opiniones y recomendaciones bibliográficas se convierten en la fuente primaria del concepto “teoría de la abducción”, citada en esta investigación. ²⁰ En el caso de los otros descriptores, es dable señalar que el concepto de “relato enigmático” es escaso. Esto hizo que acudiéramos a variables del término, como “novela negra” y “policíaca”, que nos brindaron algunas pistas para abordar el estudio y la puesta en escena de la lectura abductiva en clase de literatura.

En relación con la didáctica universitaria aparecen algunas reflexiones, pero su desarrollo es menor si lo comparamos con la investigación en ciencia, tecnología y políticas en la universidad (tanto en el ámbito nacional como en el internacional). No ocurre lo mismo con la didáctica de la literatura, donde aparece una mayor información, sobre todo en España. En Colombia y otros países de América Latina existe un interés por la lectura literaria, echándose de menos el estatuto epistemológico de la investigación en didáctica de la literatura.

En los temas relacionados con el estructuralismo en literatura y la recepción estética se acude principalmente a formatos impresos pertenecientes a obras de crítica y teoría literaria. En este tipo de textos, el análisis contrastivo e histórico de las diversas corrientes y enfoques literarios nos permitió establecer los límites y las relaciones entre la hermenéutica literaria y el enfoque gadameriano.

Cuando adelantamos la búsqueda de la palabra “maestro investigador” combinamos su búsqueda en Google académico con el concepto “competencia investigativa”. Allí encontramos diversas investigaciones relacionadas con los modelos didácticos implementados, principalmente en la educación básica y media. En el ámbito de la

¹⁹ Cuando decimos “contacto directo” nos referimos a la conversación hermenéutica adelantada en 2009 con la Dra. Sara Barrena, Coordinadora del GEP, y el Dr. Jaime Nubiola, integrante de dicho grupo. La conversación con estos profesores se presenta en la cuarta parte de esta tesis.

²⁰ Los interesados en este tema pueden acudir al sitio www.unav.es/gep, donde se encuentra buena parte de la obra de Peirce en español, y una serie de ponencias, ensayos, tesis y artículos de investigación relacionados con la obra del filósofo estadounidense.

educación superior, en lugar de modelos didácticos la mayoría de los estudios se refieren al desarrollo de competencias investigativas para docentes y estudiantes, por medio del currículo. Este hallazgo confirma la necesidad de continuar con la construcción de una estrategia didáctica de investigación interesada en dos propósitos: impulsar la articulación entre el saber didáctico y el saber disciplinar del docente, y explicitar la relación de estos saberes con la teoría de la abducción y la hermenéutica filosófica en la perspectiva de la formación de investigadores (docentes y estudiantes).

Por último, con la palabra “competencia literaria” nos ocurrió una situación similar a la presentada con la búsqueda del estructuralismo en literatura y la recepción estética. Recurrimos a fuentes primarias de la crítica y la teoría literaria con la idea de hacer un recorrido histórico de la misma. El análisis nos permitió explicar el predominio que tiene la lectura literaria en la educación básica, media y superior. A pesar de que en Colombia existe un mayor interés por la lectura abductiva, la mayoría de los investigadores no muestra su relación con la investigación en el aula.

3.4 El saber didáctico, una tarea en ciernes en los procesos de formación de maestros

En 2007, un equipo de profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia comienza un proyecto de acompañamiento y seguimiento a veinte instituciones educativas del Municipio de Caucasia, Antioquia. El punto de partida de esta experiencia consiste en retomar el diagnóstico socioeducativo realizado por un equipo de pedagogos cubanos, quienes identifican como uno de los problemas centrales del sistema educativo de la localidad la desarticulación entre las diversas áreas del currículo, y la desactualización de los docentes en teorías de su disciplina y en pedagogía y didáctica.²¹

²¹ Para una lectura completa de la experiencia con los maestros del área de lenguaje, se recomienda el artículo de Moreno y Montoya (2007).

Lo anterior, nos insta a brindarles a los maestros y los directivos docentes una fundamentación teórica que los posicione como sujetos de saber y protagonistas de los cambios socioeducativos de la localidad, la región y el país.²² Estos saberes son el pedagógico, el didáctico y el disciplinar, que transversalizan el currículo de las diversas instituciones y se convierten en el objetivo general del programa de acompañamiento en dicha región. Esta ruta es orientada por una pregunta: ¿por qué es importante promover en la formación continua de maestros su saber didáctico? Este interrogante se inscribe en una concepción donde las didácticas —general y específicas— son consideradas como un saber articulador de la dimensión social, económica, política, ideológica y cognitiva que determina al maestro y sus estudiantes.

Esta visión klafkiana, o enfoque socioformativo, concibe la pedagogía como un proyecto cultural encaminado al desarrollo del ser humano, unido a su transformación personal y social. De igual manera, propone una educación interactiva que consienta al docente y al estudiante asumirse como sujetos de saber y sujetos sociales en la perspectiva de fortalecer su autonomía.

De esta manera, las dificultades y las oportunidades que surgen del análisis socioeducativo de la localidad favorecen en el educador su toma de conciencia, promueven su compromiso con la transformación social y cultural en sus múltiples ámbitos y dimensiones interhumanas. También promueve en el docente una mayor comprensión de la realidad y lo prepara para la generación de alternativas encaminadas a resolver los problemas de su comunidad educativa.

Esta perspectiva se empieza a desarrollar por medio de talleres y jornadas pedagógicas. En una de las jornadas realizadas con los profesores del área de lengua y literatura se adelanta una reflexión en torno de las semejanzas y diferencias entre el

22 Véase Ossa et al. (2006). El programa, que comienza en el primer semestre de 2007, convoca a los docentes de las siguientes áreas: matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lenguaje, educación inicial y gestión escolar.

“Modelo de Entrenamiento Metodológico Conjunto” —EMC— y otros enfoques pedagógicos.²³ Del EMC destacamos la formación de un sujeto autónomo y crítico ubicado en un contexto histórico concreto; su contribución en la formación integral del educando; el impulso del trabajo cooperativo; y la creación de ambientes de aprendizaje. Sin embargo, cuando se ubica la didáctica y la clase como un componente funcional del proceso educativo, la propuesta podría estar sometida a un enfoque tecnológico, pues su énfasis en las instrucciones de la clase desarrolladora convierten la enseñanza en un proceso que deja de lado las intuiciones y las epifanías que pueden surgir de los estudiantes y del docente durante la interacción pedagógica.

Estas críticas se discuten con los profesores y se amplían cuando abordamos con los mismos el estudio de otros enfoques pedagógicos. En dicha discusión los docentes son conscientes de que hace falta estudiar con mayor profundidad los modelos didácticos, hacerle un seguimiento a las prácticas de la enseñanza, y sistematizar las experiencias aprendidas en el contexto de una investigación en el aula; o, dicho en términos más ambiciosos, adelantar estudios comparativos que permitan establecer el vínculo entre los *saberes enseñados* en la escuela y los *saberes investigados* por los estudiosos de la pedagogía y las didácticas específicas.

A modo de síntesis, consideramos que si a la acción educativa se une al acompañamiento y el diálogo de saberes entre especialistas y enseñantes, es posible hablar de una escuela en transformación, de un maestro crítico que además de optar por preguntarse cómo contribuye con la construcción de una nación, se interroga, igualmente, por sus saberes, ubicándolos en un contexto en el cual tienen lugar los sueños y la búsqueda de un horizonte de sentido más equitativo y edificante para todos.

23 Esta actividad se realizó por medio de un taller. Se trabajó en equipos a partir de una rejilla titulada “Modelos pedagógicos” en la que fueron consignadas, de cada enfoque, las metas, la concepción alumno-profesor, el método, los contenidos, la visión de aprendizaje y los criterios para la evaluación. Los modelos presentados fueron: el Desarrollista, el Espontaneísta, el Didáctico Alternativo, el Tradicional, el Conductista, el Romántico, el Socialista y el Tecnológico.

3.4.1 Entre la didáctica general y la didáctica universitaria: sus tensiones y proyecciones

Si alguna de las didácticas es objeto de discusión es la didáctica general, debido a su cuestionado estatuto epistemológico y al reconocimiento que tienen las didácticas específicas (de las matemáticas, la literatura, las ciencias sociales, entre otras). En el caso de las didácticas especiales, como la didáctica universitaria, algunos investigadores la consideran un campo en construcción que con el apoyo de la didáctica general y el saber disciplinar del profesorado podría avanzar en su consolidación. Esta visión nos insta a preguntarnos: ¿qué dicen algunos estudios de las tensiones entre la didáctica general y las didácticas especiales como la didáctica universitaria?, y ¿qué diferencias y articulaciones pueden surgir entre las investigaciones didácticas sustentadas para el ámbito de la escuela y aquellas cuyas preocupaciones se ubican en la educación superior?²⁴

Una primera respuesta a este interrogante se puede encontrar en los aportes de Wolfgang Klafki a la escuela. Este pedagogo alemán durante la segunda mitad del siglo XX y comienzos del XXI propuso ampliar la discusión en relación con las ciencias del espíritu al plantear la existencia de una ciencia de la educación crítico-constructivista en la que tendría lugar una *didáctica formativa* (Runge, 2007: 2). Esta didáctica le propone al profesorado explorar el aspecto formativo en los contenidos de la ciencia, preguntándose por el *sentido* que tiene para el educando el contenido, el cual debe estar articulado a su proceso formativo, a sus dimensiones y a la posibilidad de brindarle experiencias vitales.

La pregunta por el sentido de los contenidos se une al interés por la apropiación de los contenidos culturales mínimos en los estudiantes. La respuesta a este cuestionamiento surge en la didáctica formativa con una advertencia que desmitifica los malentendidos en relación con el método y la metodología en la construcción de una propuesta didáctica,

24 Para una lectura completa de dicha reflexión véase Moreno, 2008c.

pues para Klafki “los métodos solo se pueden esbozar y valorar si ya ha habido decisiones didácticas previas”.

Tomar decisiones significa tener en cuenta las dimensiones del contenido cultural, en el cual están los principios de conocimiento y comprensión del mundo, como son lo elemental, lo fundamental y lo ejemplar. Estas tres dimensiones pedagógico-didácticas hacen que el educador adelante una planeación didáctica que supere la objetividad de las ciencias, al proponerle una selección de los contenidos desde un enfoque formativo.

La planeación didáctica incluye cinco presupuestos básicos: indagar por la importancia de los contenidos para el presente y el futuro del educando, su relación con el proyecto educativo de la institución y el proceso de enseñanza; estructurar los temas de la clase con base en las metas parciales y sociales de aprendizaje unidas a las probabilidades de su comprobación; analizar las posibilidades de acceso de los estudiantes a los contenidos y valorar las formas de presentación, unido al diseño de los medios didácticos requeridos; y, por último, adelantar la *estructuración metódica* de la clase, que no se realiza antes o después de la planeación, pues la relación entre didáctica y metódica es dinámica y de complementariedad.

Del enfoque anterior es importante rescatar: su ruptura con la didáctica normativa, pues ubica al educando y al docente en una sociedad marcada por las diferencias sociales y culturales; la superación de la relación directa entre la disciplina científica y el método, al otorgarle a los conocimientos un lugar formativo que se expresa por medio de los contenidos; y el carácter relevante de la metódica, sin convertirla en un sustituto del proceso y el análisis didáctico, entre otros.

Posiblemente este llamado de Klafki es compartido por Camilloni (2001: 22) cuando dice que para algunos teóricos la didáctica estaba mejor delimitada en el siglo XVII que en nuestros días, debido a los cuestionamientos que se ciernen sobre su objeto de estudio y su carácter subsidiario de otras disciplinas y ciencias. Esto se expresa en las voces de quienes se preguntan si se trata de una teoría de la enseñanza en la búsqueda de un

estatus epistemológico y empírico, o si más bien sus postulados son una extensión de la psicología educacional.

Esta falta de fronteras entre la didáctica y otras disciplinas ha convertido el *aprendizaje* en la categoría organizadora del proceso educativo, hasta el punto de reducir la *enseñanza* al desarrollo de estrategias cognitivas. Este predominio del aprendizaje sobre la enseñanza presenta algunos problemas que no dejan de ser interesantes para el debate en cuestión. Miremos por ejemplo algunos de los supuestos relacionados con el aprendizaje: este depende de la enseñanza; una buena enseñanza depende del dominio que tenga el maestro de los procesos de aprendizaje; los problemas de la enseñanza pueden ser tratados a partir de la psicología del aprendizaje; la didáctica es una consecuencia directa y lógica de un modelo psicológico, entre otros.

Sumado a lo anterior, Camilloni expresa que el problema de otros estudios en el análisis didáctico no reside en su existencia, sino en las dificultades que presenta la utilización de los hallazgos en la escuela y en la teoría de la enseñanza. Esta dificultad se podría superar con una acción educativa orientada a la creación de programas para la formación continua de los docentes en los que se analicen los problemas teórico-prácticos a los que se enfrenta su saber pedagógico y didáctico —recuérdese la experiencia de formación de maestros adelantada en Caucasia, Antioquia.

Asimismo, considera que si bien la “didáctica es una disciplina en busca de su identidad”, pues todavía persiste un estilo de construcción basado en el desarrollo de otras disciplinas cercanas o afines; posiblemente este carácter abierto es una de sus mayores fortalezas, pues los problemas de frontera estudiados por las comunidades científicas tienen un efecto en la aldea global, que consiste en disminuir los límites entre las ciencias, las disciplinas, las artes, la técnica y la tecnología. Esta apertura promueve la creación de *áreas de frontera* a partir de las cuales comienzan a circular saberes y discursos que borran las distancias nacionales y ubican los problemas de las disciplinas en un diálogo inter, trans y multiprofesional, donde sus “límites son difíciles de sostener”.

En suma, la didáctica global expone su preocupación por las rupturas epistemológicas en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje; llama la atención en relación con los aportes que otras ciencias y disciplinas pueden hacerle a la didáctica; y propone incluir los problemas de la didáctica en las áreas de frontera, donde circulan diversos saberes y experiencias.

Davini (2001: 42) coincide con Camilloni en una visión plural y abierta de la didáctica; sin embargo, expresa que la indeterminación del objeto de estudio de la didáctica general profundiza su crisis de credibilidad. Esto se debe a que el tránsito de las disciplinas por dicho ámbito no se realiza como un diálogo de saberes, lo que termina convirtiendo a la didáctica general en una “Torre de Babel” donde cada teoría actúa de manera independiente.

Una manera de resolver esta dificultad consiste en rescatar el carácter intersubjetivo de la experiencia humana, reconociendo las potencialidades del sujeto cognoscente; valorar la dimensión política como un elemento necesario de la teoría de la enseñanza o, lo que es lo mismo, un “supuesto metateórico” que debe ser reflexionado a partir de las relaciones de poder que se legitiman en la escuela y en la práctica pedagógica del docente; y recuperar una reflexión en relación con la cultura y el sujeto, identificando los aportes de la hermenéutica a la didáctica.

Al lado de estas amenazas y alternativas se encuentran las tensiones de las didácticas específicas y especiales. Así, para algunos teóricos los especialistas en educación son *contenidistas* en lugar de *didactas*, debido a su interés por dominar el contenido de las disciplinas y sus reglas. Consideran que esta postura deja de lado las aspiraciones globales de la escuela y desconoce los aportes de la teoría de la enseñanza a la reflexión educativa y social.

En síntesis, los retos de las didácticas específicas y especiales —como la didáctica universitaria— se podrían expresar en las siguientes tareas: estas didácticas deben persistir en la superación del enfoque tecnocrático que por mucho tiempo las llevó a una

comprensión eficientista en la escuela y en la universidad. Igualmente, deben ampliar los marcos de referencia que sustentan las siguientes problemáticas: qué estrategias son las más adecuadas para incluir la enseñanza de nuevos contenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, y cuáles son los métodos más apropiados para reconocer el lugar del *sentido común* en el proceso educativo, entre otros.

Para Edelstein (2001: 74) por su parte, la reconstrucción crítica del lugar del método al interior de la didáctica es inaplazable, pues el isoformismo entre metódica y metodología es una muestra de las imprecisiones históricas y epistemológicas a la que dichos conceptos han estado sometidos. Estas inconsistencias se expresan en la práctica pedagógica del docente cuando adelanta una aplicación ascética del modelo tecnológico, especialmente cuando asume el método como el ordenamiento y la aplicación sistemática de una serie de técnicas, procedimientos, recursos y habilidades en busca de la “eficacia” de la enseñanza.

Estos efectos se pueden resumir en las siguientes *preconcepciones* del docente: el método es universal, pues si el maestro aplica los pasos, las reglas y las técnicas que lo identifican, puede resolver cualquier problema; la aplicación rigurosa del método permite la obtención de resultados óptimos y válidos para diversos contextos; el objeto de estudio del método es la instrucción, su apoyatura es la técnica, y el efecto buscado y esperado se resume en la efectividad de sus resultados, entre otros.

Lo anterior nos muestra que las relaciones entre el método y la metodología son dialógicas, pues el docente al decidirse por determinada opción metódica y metodológica demuestra su postura teórica frente a la ciencia que enseña y su dominio del análisis didáctico. Asimismo, al estudiar la contribución de la técnica, los instrumentos y los métodos de la perspectiva metodológica, devela una postura axiológica y ética ante la ciencia, la cultura y la sociedad.

El análisis de Edelstein le permite al maestro y al didacta encontrar pistas para avanzar en una investigación más rigurosa. Nos referimos a la diferenciación conceptual del método, los métodos, las estrategias y la metodología a partir de su historia,

epistemología e ideología. Además, el diálogo entre estas dimensiones y regiones del conocimiento podría estar orientado por una serie de preguntas en las que se transparente la influencia de los marcos teóricos que sustentan la presencia del modelo tecnológico y la psicología educativa en el análisis didáctico y las propuestas curriculares.

A propósito de la psicología educativa, Litwin (1997: 35-144) considera que el trabajo magistral de Comenio inaugura una serie de temas pedagógicos que hoy son problemas fundamentales para la didáctica. Igualmente, expresa que la investigación en didáctica debe tener en cuenta las prácticas de la enseñanza y valorar sus relaciones con los desarrollos teóricos que provienen de la psicología. Esto la lleva a expresar que las categorías de análisis de la psicología no son cerradas, pues al entrar en diálogo con otras disciplinas genera derivaciones. Desarrolla este postulado con el estudio de diversas prácticas universitarias que si bien no son las más significativas, “proponen una nueva mirada al campo de la didáctica”, generando nuevas configuraciones. Se entienden por *configuraciones didácticas* aquellas expresiones de la práctica de la enseñanza universitaria en las que confluyen no solo los contextos sino también las construcciones personales inherentes a estos. Esto incluye las formas utilizadas por los docentes en la producción y apropiación del conocimiento que, unidas al contexto social y cultural en que se realiza la *clase*, permiten identificar el tipo de conocimiento distribuido y situado que generan.

Litwin presenta ocho configuraciones didácticas, entre las que se encuentra la relacionada con el *objeto paradigmático*. Esta modalidad se encontró en clases reflexivas interesadas en el estudio de la crítica literaria. En este caso, el profesor les propone a los estudiantes resolver una serie de preguntas y de hipótesis luego de analizar un texto policiaco de Edgar Allan Poe, *La carta robada*. Con base en esta experiencia, Litwin y el profesor encargado de la clase expresan:

Son pocos los textos que posibilitan este tipo de análisis. Si no se trata de una obra paradigmática, la clase sería muestra del oficio del crítico literario. En el caso contrario, daría cuenta de cómo un docente experto elige un texto para la enseñanza porque se adentra en un problema clave del campo disciplinar (Litwin: 1997: 122).

De este enfoque es dable rescatar su interés por poner en diálogo la psicología cognitiva con la teoría de la enseñanza; se destaca la idea de adelantar una investigación en el contexto de la educación superior, pues ello le permite a los estudiosos del campo pedagógico y didáctico adquirir una visión más amplia de los problemas a los que se enfrenta la didáctica universitaria; además, sus apuntes a las *configuraciones didácticas* se convierten en un estímulo para la investigación de las mismas en la educación superior.

En esta misma línea, pero con nuevos referentes teóricos, Elvia María González (2005: 39-45) llama la atención sobre la importancia que cobra en la actualidad el “desarrollo de competencias científicas en la educación superior”. Señala que tanto el artista como el científico tienen la posibilidad y el deber ético de contribuir con el desarrollo cultural de la nación a la que pertenecen. Esto le exige a la universidad como “institución inteligente” potenciar en sus estudiantes el desarrollo de sus habilidades y competencias. Avanzar en este propósito les permite a estos educarse para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, formarse para la investigación científica y tecnológica, y prepararse para el manejo de los asuntos administrativos y públicos del país.

Por lo anterior, la universidad debe superar el enfoque y los modelos pedagógicos transmisionistas, y en su lugar construir un “un modelo de docencia que simule el proceso investigativo en el aula de clase” (41). En este modelo, según González, el profesor/investigador debe incorporar a su método didáctico dos propósitos: apoyarse en el “rigor del camino científico”, y desarrollar en los estudiantes las siguientes habilidades y destrezas: la inducción, la deducción y la “*abducción con sus respectivos sistemas de competencias*” que,²⁵ en conjunto, promueven el desarrollo de la “alta inteligencia”; este sería el “camino metódico” que debe ser simulado didácticamente en el aula (42).

Este diálogo entre la ciencia y la didáctica universitaria le exige al profesorado diseñar un proyecto didáctico de investigación basado en el planteamiento de un problema

25 Se agregaron las cursivas.

en atención a un contexto determinado; unos objetivos, referentes teóricos, un diseño experimental y los nuevos conocimientos que es necesario comunicar. Adicionalmente, el profesor universitario formado bajo este enfoque fortalece los vínculos entre la docencia y la investigación cuando les propone a sus estudiantes formular proyectos que respondan a sus intereses y las competencias profesionales exigidas por la sociedad del conocimiento.

Esta perspectiva convierte a la universidad en una institución inteligente, a la cual los profesores y los estudiantes posicionan como un proyecto cultural, social y político. Asimismo, la idea de simular un modelo de docencia universitario basado en la investigación formativa nos permite a quienes estamos interesados en la investigación en el aula ampliar el marco referencial de dicho modelo y preguntarnos por el lugar que tendría la articulación entre las didácticas específicas —como la didáctica de la literatura—, la didáctica general y la investigación abductiva en un proyecto didáctico de investigación interesado en la formación de maestros.

3.4.2 Las didácticas de la lectura literaria y la literatura en Colombia

Estas didácticas presentan diferentes desarrollos que se evidencian en los modos, las formas, los énfasis y los enfoques presentados por los maestros de literatura y por los investigadores en este campo. Esta diversidad nos insta a preguntarnos: ¿qué posibilidades le brindan las teorías del lenguaje y de la literatura a la didáctica de la lectura literaria?, y ¿por qué la didáctica de la literatura en la universidad debe asumirse como un ámbito para la formación de maestros investigadores?²⁶

De acuerdo con Cárdenas (1998), en la última década del siglo XX se produce una ruptura epistemológica en los estudios del lenguaje cuando este pasa a ser mirado, analizado y comprendido a partir de sus vínculos con los problemas del *conocimiento* y la *interacción social*. Este giro considera el lenguaje como una disciplina científica interesada

26 Para una lectura completa de la reflexión véase el artículo de Moreno y Carvajal (2010b).

en preguntarse por el lugar del *sentido* en relación con su naturaleza teórica, epistémica, metodológica y técnica.

El sentido del texto se convierte en *un mapa* que el lector debe recorrer con la ayuda de algunas estrategias de lectura que lo lleven a la producción del mismo. Adquirir estas estrategias significa apropiarse de *proyectos* y *trayectos* de lectura que le permitan al sujeto establecer un pacto enunciativo con el discurso —el que él mismo lee y el leído por otros—, convirtiéndose este y aquel en partícipes del juego intersemiótico y en sujetos dialogantes. En este juego lo dicho y lo oculto en el texto produce *una laguna* que el lector esclarece cuando en su comunicación literaria diferencia *el uso* y el *sentido* de la lengua; el uso, entendido como un proceso de *significación*; y el sentido, como un *valor* cultural de corte hermenéutico que moviliza la triada lector-texto-contexto de la obra.

Este enfoque interactivo de la lectura también ha sido estudiado por Jurado (2000), quien adelanta una investigación en la ciudad de Bogotá con el propósito de caracterizar los modos de leer de los docentes para saber si existe alguna relación entre sus potencialidades y dificultades con las formas de leer y escribir de sus estudiantes. Inicialmente les propone leer el cuento “Una mujer amaestrada” de Juan José Arreola, por considerar su título provocador, abierto a su horizonte de expectativas como lectores e igualmente tapizado de *trampas*. Uno de los primeros resultados que llama su atención se relaciona con las diferencias entre *el uso* y *la interpretación* del texto, pues una parte del grupo evita interactuar con el texto, a diferencia de otros que establecen un proceso de interpretación del mismo.

A modo de conclusión, el autor expresa que la “falta de contacto con la escritura constituye un factor que ha influido en la calidad de las lecturas, tanto en profesores como en estudiantes” (5). Asimismo, que una prosa como la de Arreola promueve la formación de maestros —y estudiantes— dispuestos a identificar las trampas del relato. En palabras de Jurado, retomando a Ricoeur (1996),

[...] el narrador no digno de confianza se propone modificar las expectativas del lector al empujarlo por una cuerda floja en el universo de la incertidumbre y burlarse de su fe ciega en el decir de los

narradores, cuando en lo dicho hay sentidos contrarios. Pero en eso consiste el juego de Arreola, como el de Borges: necesitan un lector ingenuo, que luego se transforme de ingenuo en meticuloso para poder descubrir ese juego y así vivenciar el asombro de la interpretación textual (3).

En otro de sus textos (Jurado, 1995), se propone identificar el tipo de enfoques que utilizan los profesores a la hora de evaluar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de educación básica. Después de analizar una serie de evaluaciones concluye que en dichas pruebas la respuesta está dada; en consecuencia, el estudiante no tiene que adelantar un proceso de comprensión e interpretación del texto. En estos casos se trata de una habilidad nemotécnica en la que predomina la arbitrariedad del evaluador en tanto, como diría Larrosa (2003), se controla el sentido del texto. Se trata entonces de prácticas de lectura autoritarias donde la eficacia se pone por encima de la conciencia del estudiante y de su maestro/lector.

Una manera de superar estas dificultades consiste en entender la lectura y la escritura como una *aventura cognitiva* y, por tanto, un proceso abductivo. En esta perspectiva, la lectura abductiva incluye las reacciones afectivas y sensitivas de quien hace la abducción. En este proceso el lector debe estar en condiciones de describir las deducciones, las inferencias y las abducciones que le permitieron bucear en el texto.

La lectura abductiva también ha sido abordada por Vélez (1996), quien expresa que “la abducción proporciona al lector el saber conjetural que luego la inducción y deducción verifican” (18). Este tipo de razonamiento como práctica de lectura invita al lector a realizar los tres tipos de razonamientos —abducción, deducción e inducción—; por tanto, el texto es un artificio construido a partir de niveles intrínsecos como lo lexical, lo sintáctico y lo semántico; y extrínsecos, debido a su naturaleza pragmática. Vélez considera la abducción como un proceso científico, puesto que “mediante hipótesis y abducciones nuevas y más osadas, podemos descubrir nuevas verdades [...], solo mediante ellas podemos ampliar nuestra visión de lo real y descubrir nuevos caminos de experiencia” (31).

En esta misma línea, Ardila (2002) considera que el texto literario tiene la cualidad de reunir una serie de códigos —lingüísticos, no lingüísticos, ideológicos, entre otros— que le exigen al lector adquirir una competencia para pasar de “lo literal a lo simbólico, de lo explícito a lo implícito” (947). Este propósito, la lleva a preguntarse cómo hacer para que los estudiantes de la básica y del nivel medio desarrollen las competencias necesarias para una lectura comprensiva e interpretativa del texto ficcional.

En respuesta a lo anterior, Ardila muestra algunos modelos de lectura susceptibles de convertirse en una “posible didáctica” de la lectura literaria. Estos son: la *lectura literal* del texto, expuesta ampliamente por Van Dijk; la *lectura abductiva*, donde aparecen figuras como Umberto Eco y Sebeok; y una *lectura simbólica* del texto, apoyada en diversas ciencias y disciplinas como la hermenéutica filosófica, la antropología cultural, la fenomenología y la semiótica narrativa. Al final de su reflexión considera que sus concepciones pretenden sugerir otros “modos diferentes de leer” los textos de ficción, pues se trata de “una mirada tripartita” donde la lectura literaria abarca aspectos formales y semánticos, y procesos de comprensión e interpretación.

Para Vásquez (1995), la lectura literaria como proceso abductivo consiste en un *ejercicio conjetural* que le permite al lector lanzar hipótesis relacionadas con el *sentido posible* del texto, ya que se trata de un proceso de permanente semiosis, una apuesta a las posibilidades de su sentido. En otro texto, Vásquez (2002) señala que si el maestro acude a la semiótica, la hermenéutica y la literatura con la idea de ampliar los marcos de referencia de su saber disciplinar, esta opción promueve un dinamismo creador que se puede reflejar en sus procesos de *escritura y lectura*, y los de sus estudiantes. Mientras la primera es testimonial, pues hace parte de la tradición, en la segunda se actualiza, se apropia, se empieza a domeñar lo ajeno convirtiendo la lectura en un *espacio para la libertad*.

Para Cruz (2007), hablar de lectura literaria significa reconocerla a partir de sus relaciones con la estética de la recepción. Su exposición comienza con los siguientes interrogantes: “¿Qué es literatura?, ¿qué implica la enseñanza de la lectura literaria?, y ¿qué es enseñar a leer literatura?” (65). Su indagación le permite sustentar que la lectura literaria

es una práctica para el fortalecimiento de los procesos cognitivos de los estudiantes, que no son ajenos a sus aspiraciones académicas y personales. Advierte que si bien Iser no asume una postura pedagógica para explicar el efecto estético de una obra, es posible trasladar sus planteamientos a un enfoque fenomenológico para mostrar las relaciones entre la teoría literaria y la didáctica de la literatura.

En esta perspectiva, la obra literaria tiene dos tópicos, el artístico y el estético. El primero ha sido construido por el autor en su proceso de creación, y el segundo es propio de las relaciones del lector con el texto. La obra, entonces, no termina con la última frase de su escritor, pues ella comienza a partir de la recepción estética del lector. De esta manera la obra literaria moviliza dos dimensiones: las tradiciones, normas y convenciones que posee el lector, y los enunciados de la obra literaria portadores de la tradición literaria que le precede y los procesos de intertextualidad; dimensiones que se constituyen en la base del universo referencial de todo acto de lectura comprensiva.

Con todo y lo anterior, la teoría del efecto estético es una propuesta “epistemológica y metodológica” que le permite al maestro de literatura romper paradigmas por las siguientes razones: el texto literario reclama la presencia de un “lector ideal”, quien tiene la posibilidad de moverse entre el horizonte de sentido del texto y su punto de vista; la lectura es ante todo un “proceso de transformación”, “una experiencia admirable” que se percibe cuando el lector siente como si llevara una vida distinta, como si fuera “otra persona”, gracias al efecto transformador del acto lector.

Finalmente, en los estudios relacionados con la didáctica de la literatura en la perspectiva de la formación de un maestro investigador se destacan los trabajos de Gómez et al. (1997) y Arboleda et al. (1999). Los primeros consideran que la teoría literaria ha ocupado en los últimos años un lugar importante en Colombia al igual que los estudios literarios, pero que no ocurre lo mismo con la “producción de materiales didácticos” para la promoción de una práctica pedagógica que acerque a los estudiantes a la pasión por la literatura y el placer por el texto.

Este enfoque didáctico se propone comprender la didáctica de la literatura como un acontecimiento dialógico debido a la comunicación del maestro y el estudiante con las voces del texto literario y su posterior socialización; reconocer el carácter problémico e histórico del texto, en cuyo interior se insinúa un enigma que el lector debe resolver en el contexto de la pregunta de la cual ha surgido; rescatar de la recepción estética de la obra su “comprensión dialógica”; en suma, se trata de una didáctica de la indagación que reconoce el carácter social e histórico del texto literario, el lector, el maestro y el grupo de estudiantes dispuestos a la “conversación” interhumana.

Por su parte Arboleda et al. (1999) consideran que la formación de un maestro de literatura como investigador de su práctica pedagógica es una tarea de largo aliento en la escuela colombiana. Por ello, en la perspectiva de superar esta dificultad le proponen al docente de educación básica y media actualizar sus conocimientos por medio un proceso de formación posgraduada. De esta manera, un equipo de maestras de la ciudad de Bogotá participa en una maestría en lectura y escritura en educación. Allí diseñan y vivencian un proceso de investigación cualitativa de corte etnográfico y abductivo con dos propósitos, entre otros: identificar la “*presencia de la literatura en la escuela*” y fortalecer su saber didáctico.²⁷ Estas aspiraciones las llevan a formular la siguiente pregunta, entre otras: “¿Cómo avanzar en el entrenamiento de los estudiantes [de la maestría] como investigadores, dadas las carencias o serias deficiencias en esta formación a nivel del pregrado?” (45).

Este interrogante los insta a formular una estrategia basada en cuatro ejes: creación de líneas de investigación; formulación de proyectos en la escuela; estructuración de una propuesta de formación en investigación; y realización de talleres de lectura a partir de la teoría abductiva, entendida como práctica social y estética. Estos ejes promueven el siguiente perfil de un maestro investigador: a quien investiga lo mueven las incertidumbres, las hipótesis, los indicios y las preguntas; la aventura de la investigación consiste en superar

27 Las cursivas son de la fuente.

obstáculos, aventurarse, arriesgarse a dejarse sorprender por lo inasible; el humor es fundamental, sobre todo al comienzo de la investigación, cuando los caminos son difusos y/o errados; y la autocrítica es el acicate donde la práctica reflexiva del docente encuentra la posibilidad de construir nuevos conocimientos.

El balance de la experiencia es el siguiente: la investigación cualitativa de corte etnográfico y abductivo adquiere coherencia al demostrar el lugar de dichas teorías en los procesos de investigación en el aula. Disciplinas como la *Didáctica de la literatura* son umbrales que pueden superar su anonimato cuando logran un nivel de rigurosidad y de sistematicidad.²⁸ Un ejemplo de esta búsqueda por el estatus epistemológico de esta didáctica se puede inferir de los principios pedagógicos que los autores presentan para los interesados en formarse como investigadores reflexivos.

Algunos de estos principios son: aprender del error; formar equipos de trabajo; aprender haciendo; aprender reflexionando críticamente; reconocer que en la formación en investigación el maestro enfrenta dificultades como insuficiencia para articular la teoría y la práctica, búsqueda de certezas en lugar de aprovechar el valor heurístico de la incertidumbre, adelantar escrituras apresuradas que obstaculizan el análisis detenido de la información —miedo a descubrir el error—, e interpretaciones basadas en la generalización de la experiencia, olvidando el sentido de la subjetivación, entre otros.

Con todo y lo anterior, para la mayoría de los autores presentados la didáctica de la literatura se entiende como una estrategia de lectura, mientras que para otros es un ejercicio de creación, y hay quienes la ubican como un detonador cognitivo y/o un método para la investigación en el aula. Esta última opción es el acicate que nos ha permitido exponer y adquirir dos tipos de experiencias, así: por un lado, se han adelantado proyectos didácticos de investigación con maestros en formación del área de Lengua y Literatura del Programa de Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de

²⁸ Expresión en cursiva en la fuente.

Antioquia —proyectos que se exponen en la cuarta parte de este trabajo—. Y por otro, esta vivencia se ha extendido a otros ámbitos, mostrando las posibilidades de la estrategia para la didáctica universitaria —experiencias mostradas en la primera parte de esta investigación.

3.5 Conclusiones

El estado en cuestión comienza con las alusiones de Gadamer (2004 y 2005) cuando se refiere al proceso hermenéutico que se puede adelantar con los textos fijados por la cultura. Allí explicamos que el todo y las partes de la investigación avanzan en la búsqueda de una unidad de sentido, representada en la construcción de la estrategia didáctica, basada en el desarrollo de la Ecedia. Esta unidad de sentido le exige al hermeneuta adelantar una serie de tareas, como son: trascender los niveles enunciativos del texto, otorgándole a la pregunta y su respuesta un horizonte histórico capaz de proyectarse en el tema de indagación estudiado; asumir una actitud crítica y reflexiva respecto al texto analizado, y reconocer los límites y la comunión entre sus puntos de vista y los presentados en el texto, entre otros.

Estas tareas las convertimos en una serie de criterios para la reconstrucción de las unidades de sentido relacionadas con las didácticas general, específica —didáctica de la literatura— y especial —didáctica universitaria—. Al hacer parte de los objetivos específicos de esta investigación, estas didácticas deben ponerse en relación con la pregunta, la hipótesis y el objetivo general, así: *la pregunta*, en cuyo interior la abducción se convierte en uno de sus conceptos centrales; *la hipótesis*, cuando plantea la formación de investigadores —docentes y estudiantes— en la educación básica, media y superior; y *el objetivo general*, al propugnar por el diseño de una estrategia de carácter didáctico.

Estos énfasis nos llevan a los siguientes resultados: encontramos dos tipos de enfoques didácticos; uno donde la didáctica de la lectura literaria se aborda a partir de los procedimientos de la abducción y la recepción estética; y otro que bien podríamos llamar didáctica de la indagación, en la que se reconoce la teoría de la abducción como un proceso

para incentivar en el maestro en ejercicio la investigación en el aula. A pesar de que estas didácticas están dirigidas a los maestros de la educación básica y media, y la última muestra algunos niveles de relación con la educación superior —recuérdese que los maestrantes están adscritos a una maestría en educación—, nuevamente la didáctica de la literatura y la escuela se convierten en el referente teórico para la investigación en el aula.

Esta situación nos obliga a preguntarnos qué dicen la didáctica general y la didáctica universitaria de la investigación en el aula. En el caso de la didáctica general, tal como lo mostramos más arriba, sus preocupaciones se focalizan en su estatuto epistemológico, el papel del método y de la metodología en la planeación del docente, el diseño de los contenidos en su dimensión formativa, las preconcepciones del docente en relación con el aprendizaje y la enseñanza, y la recepción e intercambio que puede adelantar con otras áreas de frontera, donde circulan diversos saberes y enfoques, entre otros.

En cuanto a los estudios relacionados con la didáctica universitaria, allí sobresalen las investigaciones de Litwin (1997) y González (2005). La primera confirma las posibilidades heurísticas del texto literario —el relato policiaco— como una *configuración didáctica* donde el profesor supere la función del crítico literario al ubicarse como un sujeto capaz de articular los problemas de su disciplina a sus aspiraciones —construcción personal— y las de sus estudiantes. La segunda propone un modelo de docencia universitaria apoyado en la construcción de un proyecto didáctico de investigación, iniciativa que se amplía con la estrategia didáctica y su espiral comprensiva sustentada en esta tesis.

En suma, una estrategia didáctica como la que aquí se expone reconoce en la didáctica de la literatura uno de los marcos referenciales más apropiados para su desarrollo; rescata de la didáctica general sus tensiones y proyecciones, y sobre todo sus posibilidades de diálogo con otras áreas de frontera, como la hermenéutica filosófica y la teoría de la abducción; y contribuye con el desarrollo de la didáctica universitaria al proponer una Espiral Comprensiva de la Experiencia de Investigación en el Aula —Ecedia— para diferentes carreras profesionales.

Segunda parte

Acerca del presente de la investigación

4. Experiencias de investigación abductiva en el aula

4.1 ¿Por qué la vivencia del hermeneuta se puede convertir en un acto fundacional de lo creado?

El trágico o el músico que solo ha aprendido las reglas y los procedimientos generales de su arte, pero no ha creado con ellos una obra, no es un literato o un músico.

Gadamer, 2004: 298.

De acuerdo con Gadamer (2004), en la concepción metafísica de Schleiermacher es posible leer su interés por la individuación de la “vida universal”; en la perspectiva de Dilthey, en lugar de una individuación se podría pensar en una “vivencia” debido “al carácter polifacético de la vida” (103); y en la visión de Heidegger nos podríamos preguntar: ¿qué pasaría con dicha vivencia si el hermeneuta se propone “comprender e interpretar” la cultura como texto? Esta “hermenéutica de la facticidad” heideggeriana promueve el debate entre la “conciencia histórica” y la “pretensión de verdad de la ciencia” a la que se enfrenta el individuo universal, el sujeto polifacético o el intérprete.

Para Heidegger, comprender no es sinónimo de “un pensamiento humano entre otros” reducible a un proceso metodológico y un método científico, pues se trata de un “movimiento básico de la existencia humana” (105). Esta relación intrapersonal del comprender encuentra en la visión nietzscheana de la interpretación uno de sus puntos de apoyo. Así, para Nietzsche la presencia de una duda en el sujeto es un indicativo de un “cambio del sentido de la verdad”, de tal suerte que interpretar es una expresión de la voluntad de poder de los sujetos.

Este debate le otorga a la historicidad un carácter ontológico que supera la visión positiva con la que había sido mirada la razón en busca de la verdad. Esta perspectiva la desarrolla Gadamer en su obra *Verdad y método* con la idea de exponer “un ámbito

experiencial” que aunque “dogmático”, por insistir en el reconocimiento y el valor de la obra de arte, no desconoce su relación con la hermenéutica filosófica y literaria.

Pero no solo la obra de arte tiene la potestad de recuperar el carácter ontológico de la hermenéutica: la historia y todas aquellas expresiones de la cultura también deben ser reconocidos como parte de “lo dado”, esto es, objetos de indagación posibilitadores de una vivencia. De esta manera, la “unidad de lo dado” no es otra cosa que su “unidad vivencial” (Gadamer, 2005: 102). Esta idea diltheyana de la vivencia en su dimensión teleológica le permite al hermeneuta avanzar en busca de diferentes unidades de sentido. Así, la reconstrucción de un objeto de indagación debe ser comprendido y proyectado como una vivencia, convirtiéndose esta en la base epistemológica de dicho conocimiento.

En la perspectiva husserliana esta vivencia es un proceso intencional mediatizado por el lenguaje. Así, cuando un sujeto se interesa por recuperar lo vivido puede acudir a una escritura autobiográfica. Este proceder, en palabras de Nietzsche (citado por Gadamer, 2005: 104), es propio de aquellos “hombres profundos [para quienes] todas las vivencias duran mucho tiempo”. De esta manera, sus vivencias se convierten en un proceso de largo aliento en busca de “su verdadero ser y significado”. Se trata entonces de algo inolvidable, irremplazable, inagotable en su proceso de comprensión. Analizar una vivencia significa sugerir que algo se revela sin haber sido mostrado en su totalidad, aunque la vida debe entenderse como la totalidad de la vivencia.

Ahora bien, existen vivencias de episodios y de aventuras. En las primeras, se trata de eventos inconexos poco relevantes para el hermeneuta. En las segundas, algo interrumpe el curso de la vida hasta el punto de relacionarse con aquello que rompe. En suma —una cosa— pone en cuestión, en crisis o estado de alerta nuestra vivencia, haciéndola particular respecto del universo cultural que nos habita. De esta manera lo “objetivo” supera la idea de una imagen y una representación convirtiéndose en un “proceso vital”. Así, el valor de la aventura reside en su posibilidad de sustraernos a los condicionamientos morales, llevándonos a la búsqueda de lo incierto. Pero esta libertad no es absoluta, pues el proceso de una aventura como vivencia debe tener la capacidad de retornar a lo habitual.

Esto quiere decir que el decurso hermenéutico de la vivencia debe aparecer enriquecido debido a la presencia de una “conciencia vital” donde se revela una nueva unidad de sentido. Este proceder de lo vivido es una muestra de que el hermeneuta no lo sabe todo; por eso debe aventurarse a buscar el significado de sus vivencias dejando que se revele esa unidad vital que lo increpa. Pero si algo nos interroga no siempre es un texto, también puede ser una persona.

Así, para Schleiermacher (citado por Gadamer, 2004: 293) el arte de la comprensión no solo se refiere a los textos, “sino también al trato con las personas”. Esta es una de las razones por las que la hermenéutica va más allá de un método y una metodología general. Su interés consiste en saber cómo las ciencias del espíritu pueden revelar nuestra condición de seres humanos. De allí su capacidad de mostrarse como un significado teórico y práctico. Por ejemplo, en algunas ocasiones decimos que una persona no tiene “lógica” en lo que dice, y ello no nos obliga a remitirnos a una disciplina teórica. Lo mismo ocurre con la palabra “retórica”, que al estar relacionada con el arte de hablar se convierte en una habilidad de lo humano. No obstante, esta habilidad no la poseen todas las personas; si alguien llegara a carecer de la misma, “sería difícil compensarla con una enseñanza metódica” (294). ¿Podría suceder lo mismo con el arte de la comprensión?

Una respuesta a lo anterior se podría explicar a partir de la retórica y su aproximación con la lógica y la metodología de las ciencias del espíritu. Nos referimos a una retórica aristotélica fundamentada en una “filosofía práctica”. Y decimos aproximación porque las referencias de Aristóteles a la metodología y la sistematicidad de las ciencias, aunque son escasas, ilustran las relaciones entre el “método” y su “objeto de conocimiento”. Al respecto, el filósofo griego señala que la creación de una obra debe entenderse como un “objeto del saber productor” dirigido por un sujeto en su doble condición de político y práctico. Su función de fabricante le otorga un saber y un poder a partir de los cuales orienta su vivencia y su propio saber. En suma, se trata de un saber-poder que no es ascético; por tanto, su lugar como productor —artesano, científico, investigador, intérprete— tiene una intencionalidad (295).

Así las cosas, Aristóteles no centra su preocupación en el saber, “sino que supone siempre su realización en la aplicación concreta” (295). En lugar de una habilidad para el uso de un saber, a la hermenéutica le interesa explicar por qué una “poiética del obrar” contribuye con la comprensión de una acción discursiva. Esta discursividad de lo hablado (la conversación) y lo escrito (los textos) tiene como punto de encuentro la lingüística. Pero si bien el lenguaje expresa la fusión entre la retórica aristotélica y la hermenéutica filosófica, una cosa es pensar en una poética del obrar dirigida al “bien práctico” de la humanidad, y otra considerar la “razón práctica” como la intención de dicha acción.

Lo anterior no desconoce las posibilidades de expansión de la retórica. Sin embargo, a la hermenéutica le interesa explicar cómo el dominio de lo hablado y la comprensión de un texto se pueden expresar en la escritura de diversos discursos. Por esta razón, la hermenéutica se puede definir como “el arte de comentar lo dicho o lo escrito”, o “el arte de seguir el discurso comprendiéndolo” (Gadamer, 2004: 297-300). La idea de seguir el discurso es un proceso de creación, debido a sus posibilidades para la interpretación de nuevas realidades. Así, la interpretación o el arte de la comprensión se dirige a la búsqueda de un elemento común que le otorga sentido a lo leído o al intercambio verbal.

En suma, podemos decir que la praxis no consiste en la aplicación de un saber y unos métodos respecto de un objeto de estudio. Esta advertencia no desconoce “el rigor metodológico de la ciencia moderna”, pues las ciencias hermenéuticas o del espíritu “están sujetas a los mismos criterios de racionalidad crítica” de los métodos científicos (308). No obstante, los procedimientos de dichas ciencias se distancian de los presupuestos teóricos de las ciencias naturales, pues la hermenéutica debe reconocer en la filosofía práctica aristotélica sus aportes a las relaciones entre el ser con su objeto de saber y su intencionalidad política. La política entendida como una filosofía práctica y no como una técnica. Y la hermenéutica comprendida como una filosofía. Esta perspectiva supera la visión de la hermenéutica en el siglo XIX, considerada como una teoría metodológica de las ciencias filológicas.

Con todo y lo anterior, si regresamos a la cita de Gadamer (2004) que aparece al comienzo de este capítulo nos podríamos preguntar: ¿cuáles serían esas reglas que la hermeneuta de esta investigación intenta comprender, con la idea de proponer una idea novedosa para la didáctica de la literatura y la didáctica universitaria? Posiblemente se trate de las reglas para la construcción de una abducción sugeridas por Peirce (1903d). Por eso, como se podrá ver en los “fundamentos teóricos de la Ecedia, en su tercer momento: explicación y formulación de la hipótesis”, si algo caracteriza a este proceso de razonamiento lógico es la capacidad de creación del sujeto. Esta característica de la abducción no es extraña a la hermenéutica filosófica.

Para esta última, la reconstrucción de una vivencia se puede comprender como si se tratara de un episodio o una aventura. Una aventura hermenéutica comienza cuando algo extraño se adueña de nuestro ser hasta el punto de recordarnos la singularidad de esa cosa respecto del universo cultural que nos habita. Y esto es precisamente lo que ocurre con las cuatro vivencias que vamos a mostrar más adelante.

Finalmente, si bien la vivencia le otorga al intérprete ciertas licencias poéticas, el debate entre una racionalidad práctica y una filosofía práctica se convierte en un llamado epistemológico e histórico para el hermeneuta gadameriano. Esto quiere decir que las ciencias del espíritu no renuncian a los métodos de la ciencia moderna, pues como bien lo dice Gadamer (2004: 308), están sujetas a ellos. Sin embargo, las ciencias del espíritu deben tener la capacidad de explicar por qué sus procedimientos son determinantes para el obrar humano. En otras palabras, si la interpretación de un texto —oral o escrito— es una obra de la creación humana, lo que allí se diga y la manera como se interprete debe contribuir con el desarrollo de la sociedad; sobre todo, debe hacer valer su humanidad en busca de una equidad para los ciudadanos del planeta.

4.2 Diseño metodológico y enfoque de la investigación

En consonancia con el anterior planteamiento, el debate entre el método y la metodología no es abordado solo por las ciencias del espíritu; las ciencias sociales y

humanas también problematizan estos componentes. En este sentido, investigadoras sociales, como Gurdíán (2007), y cualitativas, como González (2010b), proponen la inclusión de la hermenéutica en la investigación en educación. La primera le hace un llamado al docente de educación básica y media para que supere el enfoque positivista de la investigación en el aula;²⁹ y la segunda diseña un modelo de investigación cualitativa con enfoque hermenéutico para el docente universitario.

De acuerdo con lo anterior, Gurdíán (2007) considera que en la década de 1970 se desarrollan de manera significativa una serie de corrientes teórico-metodológicas en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, entre las que se destaca una concepción hermenéutica de la ciencia llamada “paradigma hermenéutico”, cuyos enfoques más representativos son el etnográfico, el sociológico, el interpretativo y el interaccionismo simbólico, entre otros.

Para estos enfoques, el método hermenéutico nos permite identificar y definir los siguientes componentes de la investigación: el contexto de la indagación, el tema u objeto de estudio, las técnicas para la recolección y el análisis de la información. Así, mientras el método conserva su carácter de procedimiento, la metodología ha de “transformarse en una disciplina que estudia, analiza, promueve y depura el método mismo” (134).

Como lo plantea Gurdíán (2007), en la metodología de la investigación cualitativa la construcción de conocimiento se realiza de manera gradual; sus procesos son multicíclicos y *en espiral*; su diseño es semiestructurado y flexible. Esto hace que las hipótesis de trabajo tengan un sentido emergente y su evolución se apoye en un proceso heurístico. El diseño

29 Uno de los propósitos de Gurdíán con su obra *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa* consiste en familiarizar al docente con el enfoque cualitativo y mostrarle que dicha teoría rompe con los modelos tradicionales (positivistas) de la investigación en el aula. Esto se evidencia cuando expresa que la investigación cualitativa es un campo inter, trans y en algunas ocasiones hasta contra-disciplinar, pues en algunas ocasiones el investigador cualitativo se mueve entre dos opciones: en ciertos momentos se siente “atraído” por la investigación de corte “interpretativo, postmoderno, feminista o crítico”, y en otros, asume una concepción positivista de la ciencia (2007: 34). Este dilema, como lo vimos en la perspectiva gadameriana (razón práctica/filosofía práctica), se extiende a los diferentes ámbitos de las ciencias y sus enfoques de investigación.

consta de tres fases, así: preactiva —el por qué, el qué y el para qué de la investigación, los prejuicios, preconcepciones, fundamentos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, entre otros—; interactiva —escritura del proceso en un diario de campo, selección del método, técnicas de recolección, sujetos, entre otros—; y posactiva —análisis y organización de la información, establecimiento de categorías, reflexión crítica, entre otras— (170-174).

Algunos conceptos clave de este enfoque son: concibe el conocimiento como una construcción colectiva e histórica; el intercambio de saberes es dialéctico; se apoya en el arte de la pregunta para avanzar en dicho intercambio; los prejuicios, las creencias, los valores y los mitos son unidades de sentido encaminadas a la producción de conocimiento; la interpretación de sentido se realiza desde “la otredad”, pues se interesa por mantener las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo; el investigador se desplaza de las partes al todo y del todo y las partes; entre otros.

En consonancia con lo anterior, González (2010b) considera que la experiencia hermenéutica tiene como fundamento un proceso, una estructura y un procedimiento. El proceso lo determinan los prejuicios, la reflexión, el análisis, la comprensión, la interpretación y la síntesis. Estos componentes dinamizan el procedimiento y la estructura. La estructura está determinada por los componentes mencionados. Y el procedimiento incluye un problema dialéctico, una hipótesis abductiva, la historia de conceptos, el estado en cuestión, la conversación con las autoridades en el tema investigado para llegar al acuerdo de *la cosa*. Estos fundamentos producen una unidad de sentido que le otorga legitimidad a lo creado.

Asimismo, el procedimiento se inserta en el círculo de la comprensión por medio de una pregunta. La pregunta se convierte en el camino hacia el saber del investigador y lo investigado. Es un arte que se puede reiterar de diferentes formas para darle sentido al problema de investigación. La dialéctica de la pregunta amplía el horizonte de sentido del investigador al permitirle establecer un diálogo con las personas especializadas en el tema de su indagación. Este diálogo tiene como punto de partida la tesis y la antítesis

formuladas por el investigador. La tesis es una teoría aceptada por la comunidad científica; la antítesis consiste en exponer aquellas teorías que contradicen lo expuesto en la tesis, y la síntesis supera las tensiones entre la tesis y la antítesis al reconocer un proceso dialéctico en la búsqueda de la verdad.

El valor de la hipótesis abductiva en este procedimiento tiene dos funciones: “mientras el sujeto se pregunta responde, y pregunta en tanto duda”, y duda al intuir la presencia de la cosa a crear, la hipótesis promueve el surgimiento de nuevas preguntas como una posibilidad para avanzar en su comprensión. Participa de un juego intersemiótico creado por un hecho sorprendente. Este hecho es el primer detonador de la duda y de las preguntas. Se convierte en la anticipación de sentidos de la cosa a crear. El hecho es un signo que ingresa al círculo de la comprensión con la idea de que sus partes y el todo puedan ser interpretados en la estructura hermenéutica.

De igual forma, lo que está por crearse debe tener un objetivo general y unos específicos que le sirven de horizonte. En el problema y su hipótesis dialogan con un pasado (historia de conceptos),³⁰ un presente (el estado en cuestión),³¹ y un futuro (síntesis de la cosa creada).³² Asimismo, la creación de la cosa consiste en poner en diálogo las vivencias del hermeneuta con las experiencias de los demás. Por ello se debe construir una guía de prejuicios con base en la formulación de una serie de preguntas en busca de las

30 La historia de conceptos pretende “renovar el vigor del pensamiento” que se expresa en las rupturas del lenguaje filosófico en busca de su posicionamiento al interior de las ciencias. En esta investigación abordamos la historia del concepto “experiencia” debido a su relación con los procesos de investigación en el aula de la educación básica, media y superior.

31 El estado en cuestión valida el problema de investigación con su respectiva hipótesis. Se desarrolla mediante la búsqueda, selección y comparación de la producción científica —artículos de investigación, tesis, monografías, entre otros— del objeto de estudio. Dado que el objeto de estudio de esta investigación es la didáctica de la literatura y la didáctica universitaria, abordamos el estado en cuestión de estas didácticas.

32 La síntesis es el trabajo nodal de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. En nuestro caso creamos una estrategia didáctica representada en la Espiral Comprensiva de la Experiencia de Investigación en el Aula —Ecedia—. Esta iniciativa se ubica en el futuro de la investigación en la didáctica de la literatura y la didáctica universitaria, pues le propone al docente de la educación básica, media y superior otra manera de abordar la indagación en el aula; en suma, comprender la investigación como si se tratara de un proceso de creación compartido entre el enseñante de las ciencias y las artes y su aprendiz de investigador, el estudiante.

unidades de significación de la vivencia. En lo “no-*idéntico*”,³³ las posibilidades de la hipótesis se expanden, al insinuar diversos caminos para resolver el problema. Las concurrencias de las vivencias de los expertos se pueden analizar por medio de un procedimiento analógico. Y sus ocurrencias, por medio de “semejanzas equívocas”, conectando conceptos diferentes, permitiéndole a la imaginación recrear lo que está por revelarse.³⁴

En síntesis, González (2010b) señala:

La experiencia hermenéutica se configura como un enfoque al interior de un paradigma de investigación cualitativo, el cual implica tanto un proceso de formación del ser que investiga, como un proceso de traducción de las estructuras de sentido en busca de algo nuevo por crear (3).

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se desarrolla el enfoque de González. Y en consecuencia con ello, se diseña una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, por considerar a la universidad como una institución social en la que acontece lo pedagógico y didáctico en dos ámbitos: a su interior, donde se forman los futuros profesionales del país y del planeta; y del conjunto de profesionales le corresponde al futuro docente incentivar en las nuevas generaciones de ciudadanos sus capacidades cognitivas, cognoscitivas y estéticas. Esta perspectiva consolida los vínculos entre el sistema de educación superior y el sistema de educación básica y media. Por esta razón, hablamos del profesor universitario y del docente de las instituciones educativas del nivel básico y medio, en nuestro caso en Colombia.

Asimismo, la unidad de sentido de esta investigación, al hacer parte de las vivencias del investigador, está representada en una serie de casos de aula. En el estudio de casos, en palabras de Stake (1998: 83-93), cuando el investigador es el profesor (en interacción con el investigador en formación —el futuro maestro—), dicho proceso se convierte en una oportunidad para quienes aprenden o interactúan con el mismo, debido al interés de este

33 La cursiva es de la fuente.

34 Este procedimiento se desarrolla en la Ecedia, en el ítem relacionado con la conversación hermenéutica.

último por analizar y modificar aquellos problemas detectados en el aula, sometiéndolos al escrutinio de la duda en el contexto de su investigación. En términos gadamerianos, cuando lo extraño se hace propio, lo vivido se convierte en una vivencia objeto de comprensión e interpretación por parte del hermeneuta.

4.2.1 Análisis de la conversación hermenéutica realizada con algunos expertos en la teoría de la abducción y la formación de maestros de lengua y literatura³⁵

Las cuatro conversaciones hermenéuticas que se presentan a continuación fueron realizadas del 14 al 22 de octubre de 2009 en España. Los expertos son: la Dra. Sara Barrena y el Dr. Jaime Nubiola, quienes hacen parte del Grupo de Estudios Peirceanos (GEP) de la Universidad de Navarra; son expertos en la teoría peirceana y tienen publicaciones al respecto; el Dr. Carlos Lomas, asesor pedagógico del Centro del Profesorado de Gijón, y el Dr. Antonio Mendoza, profesor de la Universidad de Barcelona y formador de maestros de educación básica y filología; los dos últimos también han publicado artículos y libros relacionados con la formación de maestros de lengua y literatura.³⁶

La conversación se realizó de manera individual debido a los tiempos y los espacios dispuestos por los cuatro investigadores. El primer contacto con ellos se adelantó por medio de internet con la idea de acordar posibles fechas para los intercambios. Cada conversación tuvo una duración aproximada de dos horas. Antes de dar inicio a cada una de ellas, se les presentó la investigación en forma oral o con el apoyo de medios electrónicos. A

35 La conversación hermenéutica se inscribe en el paradigma de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. Esta perspectiva reconoce los aportes de la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la semiótica, el posestructuralismo, la escuela crítica, la sociología comprensiva, la hermenéutica, entre otros. Aborda la realidad, en tanto proceso cultural intersubjetivo en el que el ser que investiga toma conciencia de sus vivencias y las ajenas (la cultura y la ciencia).

36 El currículum vitae de cada uno de estos profesores y sus respectivas publicaciones se pueden consultar en *Google* académico.

continuación se registran los segmentos más significativos de los intercambios. La significación, tal como lo mostramos al comienzo de este texto, consiste en reconocer las precisiones, ampliaciones o síntesis, que fueron motivando los ajustes a la hipótesis abductiva de la investigación en curso.

Segmentos más significativos de las conversaciones:

Dra. Sara Barrena (SB): *¿Considera que los nueve componentes del Proyecto didáctico de literatura (PDL), que le enviamos antes de este encuentro, son los adecuados para promover la capacidad abductiva de un maestro de literatura?*³⁷

SB: Cuando Peirce habla del método científico, presenta tres pasos claramente diferenciados. Primero, aparece la abducción que antes incluso la llamaba hipótesis o razonamiento mediante hipótesis, que es lo mismo. Es como si quisieras explicar algo y haces una conjetura, o formulas una hipótesis. Entonces, abducción, conjetura e hipótesis viene hacer casi lo mismo. Después estaría la deducción, que se desarrolla cuando tú analizas sus posibles consecuencias prácticas. Y el último paso es la inducción. Peirce habla de esto en un contexto científico. Cuando nosotros agregamos elementos nuevos, estamos haciendo extrapolaciones o aplicaciones a otros ámbitos. Para mí eso es perfectamente legítimo y hay que hacerlas. Porque finalmente, cuando Peirce describe el método científico, lo que le interesa es avanzar hacia la verdad en cualquier ámbito. Sin embargo, considero que no debes trabajar muchos conceptos, pocos pero claros.

Dr. Jaime Nubiola (JN): *¿Qué inquietudes les genera mi proyecto de investigación?*

JN: Después de escuchar la presentación de Mónica relacionada con su proyecto de tesis doctoral, veo lo siguiente. Mónica pretende o aspira obtener un modelo de investigación para la didáctica de la literatura; esto me parece formidable. Pero me resulta muy alejado del mundo en que yo me muevo, el mundo hispánico, donde la didáctica es un saber despreciado por los filósofos, despreciamos la didáctica. Aquí

37 Las preguntas fueron realizadas por la autora de esta investigación. El uso del plural se debe al reconocimiento que hace la profesora Moreno al pensamiento de Bajtín y de Gadamer, quienes señalan que en el presente del hermeneuta resuenan múltiples voces, pues no se trata de una idea en solitario sino, más bien, de un intercambio de voces que se hacen singulares, en la cosa por crear. Su construcción sería impensable sin el reconocimiento de su pasado, los argumentos de las autoridades en el tema y los sujetos que han vivenciado el proceso de creación de la cosa (el tutor de la tesis, la asesora de la línea doctoral, los maestros en formación, los docentes universitarios, los maestros del nodo y de la red colombiana de lenguaje, la familia y los amigos de la autora, entre otros).

no tenemos a nadie que realmente sepa cómo enseñar literatura. Para mí, el problema es saber: ¿qué es lo que hay que enseñar en literatura?, ¿puede enseñarse la literatura? A mí no me queda claro que puede ser esto. ¿Qué puede ser la didáctica de la literatura? La idea general de aplicar la abducción a la educación me parece muy interesante, está pendiente, nadie lo ha hecho.

Dr. Carlos Lomas (CL): *¿Cómo concibe el Centro del Profesorado de Gijón la formación de un maestro investigador?*³⁸

CL: No se ha creado el contexto de trabajo que permita avanzar hacia ese profesor investigador a partir de lo que hace. Se requieren tiempos para la reflexión, para la lectura, contrastar pareceres, entre otros. Aunque no se puede desconocer que existen muchos profesores de escuela y de institutos que, además de hacer investigación, tienen tantas o más cosas que decir que los profesores universitarios. Señalo esto porque el monopolio de la investigación está en la universidad. Y uno de los fracasos de la investigación en la universidad tiene que ver con su escasa implicación en la formación inicial del profesorado. No existen contextos en este país que favorezcan que más gente esté investigando, escribiendo y haciendo otro tipo de cosas. Si a esto se añade que el profesorado de enseñanza media, especialmente quienes son herederos de enseñanzas anteriores, tienen una teoría bastante conservadora de la educación, este propósito es más difícil de alcanzar.

¿Podría ampliar su visión respecto de un profesor universitario y un profesor de la educación básica?

CL: Las diferencias entre un profesor universitario y otro de la educación básica son notorias. Un profesor de educación básica escribe porque quiere contar algo, porque escribir no le reporta ningún beneficio. Mientras que muchos profesores de la universidad escriben porque tienen que publicar o presentar alguna ponencia en un evento. El guión de un profesor de básica secundaria es dar clases. Cualquier cosa diferente de eso es exótico. Esta situación demuestra que el profesor investigador de su propia práctica, innovador, crítico, reflexivo, que contrasta experiencias con

38 El Centro ofrece información, recursos y asesorías al profesorado y toda la comunidad autónoma. En la presentación del sitio *web* se dice: “Esperamos que los cambios realizados a la gestión electrónica de las actividades (información, matrícula...), contribuyan a facilitar la formación del profesorado y anime a las personas que aún no se han decidido a utilizar de forma creativa y colaborativa las redes sociales” (Centro del Profesorado de Gijón, España, 2009).

otros, tal como lo plantean los enfoques críticos de la educación de los años ochentas, es un ideal.

¿Qué piensa de la investigación en la universidad?

CL: ¿Qué es lo que ha investigado la universidad?, ¿cuál es el interés social de las investigaciones?, ¿en qué medida esa investigación ha repercutido en las cosas que se hacen en las aulas? Por ejemplo, las investigaciones han tenido alguna repercusión en los lineamientos curriculares; ¿existen puentes de comunicación entre la investigación académica y el profesorado, en España? Ninguna. A mí una cosa que me asombra de México y Colombia es la implicación que tiene la universidad en el magisterio. Aquí eso no existe. Yo he organizado varios eventos y en los últimos diez años el 70% de los asistentes no son universitarios. Y no es que yo tenga un prejuicio contra los profesores universitarios, es que no tienen nada que decir. No conocen el contexto educativo.

Profesor Antonio Mendoza (AM): *¿Cómo ha sido la formación en investigación del futuro docente?*

AM: La investigación ha sido totalmente deficitaria. Hace aproximadamente dos años se potencia un poco más. Se les han dado licencias laborales remuneradas a maestros en ejercicio para que desarrollen actividades de investigación o se formen en ésta. Si el trabajo realizado es interesante, pueden continuarlo, pero deben esperar uno o dos años para solicitar una nueva licencia. Los trabajos son asesorados por profesores de esta facultad. A veces han venido profesores a que les dirijamos investigaciones que son muy elementales y superficiales... que uno se dice... esto no lleva a ninguna parte. La evaluación final del trabajo la realiza el ente administrativo que le otorga la licencia al maestro.

Con base en las anteriores respuestas, podemos decir que el horizonte de sentido de los expertos comienza a mostrarnos la comprensión que alcanzan de la investigación en curso. Así, los argumentos de SB y JN son diferentes. Mientras SB se inclina por hacer precisiones conceptuales, JN cuestiona las posibilidades teórico-prácticas de otras disciplinas en el campo de la educación (como la didáctica de la literatura). Lo mismo ocurre con CL y AM: el primero hace críticas a la universidad, sus formas de concebir y hacer investigación, mientras que el segundo expresa la existencia de problemas, pero no

profundiza en ellos. Para una mejor comprensión de las dimensiones de la conversación hermenéutica y los segmentos más significativos, pasemos al siguiente tema.

La proyección de sentido de la hipótesis:

Tabla 4. Conversación hermenéutica

Comprensión de las conversaciones hermenéuticas ³⁹							
Expertos		Fusión de horizontes			Concurrencias	Ocurrencias	Proyección de sentido
		Dimensiones					
		Ontológica	Política	Estética			
		Unidades de sentido					
SB	Peirceanos	Argumentos de autoridad	Formación técnica científica	Libertad riesgosa	Valoración y expectativas de la estrategia en construcción	Escepticismo disciplinar	El diálogo de saberes y su articulación con la abducción y la investigación en el aula se reconoce como una posibilidad
JN							
CL	Formadores de maestros en ejercicio y futuros licenciados	Prejuicios productivos	Generación de nuevas preguntas	Conciencia histórica	Interés en promover la formación de maestros investigadores	Críticas a la desarticulación entre la escuela y la universidad. Cuestionamientos a la investigación en la universidad.	La construcción de la estrategia debe contemplar una visión política de lo que se entiende por el desarrollo de la investigación en la escuela y en la universidad.
AM							

³⁹ La comprensión es un proceso de apropiación. Se comprende cada vez que el hermeneuta encuentra unidades de sentido que le ayudan a interpretar lo que intenta proyectar en la creación de la cosa. En este caso, los argumentos de los expertos son unidades de significación, que se convierten en unidades de sentido cuando aprendemos a visualizar la fusión de horizontes entre lo que dicen (concepciones y vivencias) y la proyección de sentido a la que se dirige lo que está en proceso de creación. Las concurrencias y ocurrencias también son unidades de significación en busca de lo discontinuo y lo no idéntico. Ellas le insinúan al investigador diversos caminos para comprender e interpretar la hipótesis (González, 2011). Y la proyección de sentido es el momento productivo de la comprensión, debido al interés del hermeneuta por buscar en la verdad de lo dicho (textos fijos o conversación hermenéutica), las condiciones bajo las cuales lo creado comienza a revelarse de una manera diferente (Gadamer, 2005: 366).

		Reconoci-miento del otro		Proceso de humaniza-ción		Objeciones a la calidad de algunas investigaciones remitidas por el Estado.	
--	--	--------------------------	--	--------------------------	--	---	--

Fuente: elaboración de la autora.

De acuerdo con lo anterior, los argumentos de autoridad de los peirceanos tienden a la búsqueda de una razón crítica que se apoya en dos situaciones. Por un lado, sus argumentos tienen un sustento teórico en las ciencias y disciplinas en las que se han formado. Y por otro, sus prejuicios no siempre están asistidos por la razón. Esto quiere decir que sus puntos de vista pueden reafirmar o cuestionar lo conceptualizado y lo vivido por la investigadora. En ambos casos, los prejuicios son productivos al ser considerados objeto de análisis por la misma. Además, en la experiencia hermenéutica la verdad no puede imponerse, pues esta se transparenta con el desarrollo de la conversación.

Por otro lado en los formadores de maestros en ejercicio y de futuros licenciados aparece una preocupación por las políticas de la investigación en la escuela y en la universidad y por la escasa preparación de algunos docentes para formular proyectos de investigación en el aula. Sus cuestionamientos confirman lo expresado en las dimensiones ontológica, política y estética de la visión gadameriana que mostramos más arriba. Nos muestran que la investigación en la universidad tiene una función social y política, que empieza con el reconocimiento del saber práctico del docente en ejercicio. A esta postura se une la pregunta por el tipo de educación brindada al futuro maestro: ¿una educación técnica de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación? ¿O una educación basada en la libertad riesgosa, una conciencia histórica que sabe reconocer en su presente el pasado? En suma, la universidad, la escuela y la sociedad deben comprometerse con la educación de un sujeto dispuesto a participar en su proceso de humanización y el de sus congéneres.

4.2.2 Relaciones entre la conversación hermenéutica y la hipótesis abductiva de esta investigación

A continuación se muestran los cambios de la hipótesis abductiva, surgidos del diálogo con los expertos en el tema de indagación.⁴⁰

Tabla 5. Reformulación de la hipótesis

Hipótesis abductiva ⁴¹ 17 de marzo de 2009	Hipótesis abductiva 2 de septiembre de 2011
¿Es posible traducir <i>la teoría peirceana</i> (*) E1 y la [recepción estética de la obra literaria](*) E2 <u>a la investigación en didáctica de la</u> E3 <u>literatura y el diseño de una estrategia</u> <u>didáctica semioepistemológica</u> () interesada en la búsqueda de un horizonte pedagógico para la formación de maestros investigadores? (* y /)	¿Es posible traducir <i>la teoría de la abducción</i> (*) E1 y la [hermenéutica literaria] (/) E2 <u>en una estrategia didáctica basada en el</u> E3 <u>diálogo de saberes, ()</u> para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y en la universidad? (* y /)

40 En la perspectiva gadameriana, la hipótesis abductiva es la anticipación de sentido que pone en movimiento el círculo de la comprensión y la fusión de horizontes. La hipótesis va encausando el problema y, al mismo tiempo, es portadora de la cosa por crear (González, 2010a). En la visión peirceana, formular una abducción en forma interrogativa nos permite mostrar que si dudamos de algo debemos ponerlo en cuestión, mientras probamos una conclusión que nos acerque a la verdad del hecho (Peirce, 1901a). Para la hermenéutica y la teoría de la abducción, las conclusiones y la verdad son transitorias, pues el conocimiento siempre se encuentra en evolución. Lo que pudo ser válido en determinado contexto y período histórico puede transformarse o mantenerse en el presente de la cosa investigada. La hipótesis es el todo de la investigación, y sus partes son los conceptos (unidades de sentido) que la proyectan.

41 Esta hipótesis fue la presentada a los expertos en las conversaciones. Dicho enunciado hace parte de las diapositivas que les fueron presentadas a los expertos en 2009. En los anexos aparece dicha información.

Fuente: elaboración de la autora.

Nótese como la precisión y la síntesis se alcanzan en los dos primeros enunciados (E1 y E2). El primer concepto es producto de la conversación con Sara Barrena, quien nos recomienda trabajar de Peirce “pocos conceptos, pero bien”. Esta sugerencia nos llevó a tomar conciencia de que una cosa es la obra completa de Peirce y otra muy distinta sus aportes a la teoría de la abducción. Algo similar sucede con el segundo concepto, la hermenéutica literaria. Cuando empezamos el diseño de la estrategia didáctica basada en la lectura de un relato enigmático (para la educación básica y media) y un artículo de investigación (para la universidad), nos dimos cuenta de que esta hermenéutica hace aportes a estas tipologías, entre otras. ¿Por qué?

Porque una visión amplia de la hermenéutica literaria concibe la recepción de un texto (literario o académico) como un proceso de recepción ontológico, político y estético, como lo veremos a continuación. Además, si a este proceso se une el efecto que puede alcanzar en el lector cuando se interesa por conocer la historia de lo dicho en el texto, no solo actualiza el texto en su horizonte histórico, sino también en su presente. En ambas lecturas se espera que el docente y sus estudiantes propongan algo nuevo (una hipótesis) que se convierta en materia de indagación.⁴²

Y en el tercer enunciado (E3) se presentaron ampliaciones y precisiones. Ampliaciones, pues si bien esta investigación presenta estudios y propuestas relacionadas con la didáctica de la literatura, consideramos que el diálogo de saberes es apropiado para esta didáctica, la didáctica general y la didáctica universitaria. Esta visión la desarrollamos en el componente nodal 6 de la Ecedia cuando señalamos la importancia del diálogo inter y transdisciplinar en la educación básica, media y en la universidad. Por ello, en lugar de

42 En palabras de Jauss (2008^a: 75), “La hermenéutica literaria tiene la doble tarea de diferenciar metódicamente las dos formas de la recepción, es decir, por un lado de aclarar el proceso actual, en el que se concretiza el efecto y el significado del texto para un lector actual, y por otro lado reconstruir el proceso histórico en que el texto ha sido aceptado e interpretado siempre de manera diferente por lectores de diferentes épocas”.

hablar de maestros investigadores, precisamos que el profesor de educación básica, media y el profesorado de la universidad, pueden adelantar con sus estudiantes una investigación basada en la teoría de la abducción y el diálogo de saberes.

Asimismo, cuando más arriba hablamos de acudir a otras fuentes consideramos que el docente de educación básica y media (y sus estudiantes) pueden entrar en diálogo directo con los creadores de las obras literarias estudiadas. Por ejemplo, invitarlos a un conversatorio para responder las preguntas de los estudiantes,⁴³ ponerse en contacto con ellos por medio del *Skype* —cuando la institución educativa cuenta con dicho recurso informático—; acudir a la internet, especialmente a *Youtube*, modalidad en la que aparecen videos relacionados con entrevistas realizadas a los autores. Y en aquellos casos en los que el autor ha fallecido, se puede realizar una consulta de su biografía literaria y su historia de vida para conocer las relaciones entre su estilo literario y sus vivencias.

4.3 Historia de una vivencia estética como aventura hermenéutica en cuatro contextos

4.3.1 En la educación superior con profesores universitarios

Entre octubre y noviembre de 2010, la Universidad de Medellín —privada— y la Universidad de Antioquia —pública— realizan un diplomado en fundamentación pedagógica y didáctica. La primera institución convoca a profesores de cátedra de las siguientes áreas: ciencias económicas, sociales, de la comunicación, ingeniería, entre otros.

43 En el artículo “Aprender a narrar, un proyecto sobre la novela de intriga”, Fort y Ribas (1994) señalan que el trabajo por proyectos en el aula les permite a los estudiantes situarse en un contexto real de comunicación y promueve en el docente la formulación de hipótesis sobre la enseñanza y el aprendizaje, las cuales confrontará posteriormente en su práctica profesional, entre otras. Asimismo, señalan que justo cuando los equipos de estudiantes iban a comenzar la redacción del texto, se les propuso entrar en contacto con el escritor de la novela de intriga que habían estudiado en clase. Esta iniciativa les exigió “la preparación de un cuestionario para entrevistar al autor, situación que los hizo reflexionar sobre lo que ya habían aprendido y los vacíos que tenían” (Fort y Ribas, 24). Este procedimiento didáctico cumple con dos propósitos: contribuye a la capacidad de autocorrección y metacognición de los estudiantes, y les brinda herramientas de cómo mejorar la escritura de la novela a partir de la conversación sostenida con el escritor estudiado en clase de lengua y literatura.

Asisten treinta profesores. La segunda convoca a treinta profesores de cátedra adscritos al Departamento de Trabajo Social de su Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

La primera universidad solicita el diseño de un curso de cuatro horas que acerque a los profesores al siguiente propósito: “Comprender e interpretar el Modelo Pedagógico de la Universidad de Medellín para desarrollarlo en la clase”. Dicho modelo se orienta por

los siguientes principios pedagógicos: *la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la transversalidad y la formación en investigación*. Se entiende por interdisciplinariedad al “diálogo entre saberes, el cual se propicia desde los microcurrículos, a partir del planteamiento de un problema donde convergen, o bien diferentes disciplinas direccionadas por uno o varios profesores, o bien un grupo heterogéneo de alumnos, estudiantes de diferentes disciplinas” (Ibíd). Los microcurrículos se desarrollan a partir de la didáctica. Y esta última se fundamenta en las diferentes metodologías de la investigación para la identificación y desarrollo de situaciones problemas con base en los procesos metódicos de las ciencias, pero con carácter formativo (González, 2010a: 5-10).⁴⁴

Ante este panorama, el principio de interdisciplinariedad y su relación con la investigación formativa nos motiva a diseñar un curso que tiene por título “Taller de lectura investigativa o taller de literatura para la investigación en el aula”.

Sus propósitos son los siguientes: analizar los criterios semio-epistemológicos y metodológicos que orientan la planeación de un *Taller de lectura investigativa para la investigación en el aula*; poner en escena un texto literario que sirve de pretexto para orientar la planeación de dicho taller; y brindarles a los asistentes algunas herramientas cognitivas y creativas relacionadas con el mejoramiento de la docencia universitaria (Moreno, 2010a: 1-2).

Si bien el primer objetivo les permite a los profesores y a la proponente de este taller ampliar y precisar el horizonte conceptual de esta investigación, el segundo y el tercero fueron más significativos por las siguientes razones: la idea de trabajar en pequeños

44 Las cursivas son de la fuente.

equipos alrededor de una “Guía semio-epistemológica” que muestra los criterios teóricos que orientan la construcción de un hecho sorprendente, una sospecha, una conjetura, una abducción, una deducción y una inducción, estimula en los profesores su pensamiento *analógico-creativo*. Nos referimos a una lógica de la discontinuidad, pues el texto no lo dice todo, obligando al lector a reconstruirlo para explicar los diversos sentidos que lo constituyen. Y creativo, pues si estos razonamientos son discontinuos, el sujeto debe acudir a los tres modos de inferencia —la abducción, la deducción y la inducción— para darle “estabilidad” a sus hipótesis de lectura.⁴⁵

¿A qué tipo de lectura nos referimos? A la lectura abductiva que realizamos del relato *Para eso son los amigos*, de Valeri Gorbachev (2007). Esta lectura estuvo acompañada de las imágenes del cuento con sus respectivos textos. Estos insinuaban el desenlace de la historia, obligando al lector a comprometerse con un posible final. Su carácter indicial (información probabilística) desencadena en los profesores la argumentación y contra-argumentación de sus abducciones (creativas). Terminado este juego conjetural, se les propone diligenciar la guía con base en un hecho sorprendente del aula. A la mayoría les llaman la atención aquellos estudiantes que formulan preguntas no contenidas en los textos académicos de las respectivas asignaturas. Esta idea lleva al equipo de profesores a relatar sus experiencias de investigación. Una profesora socializa la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo superar o disminuir la violencia juvenil en la ciudad de Medellín? Luego expone las alternativas que su equipo de investigación le presenta a la alcaldía de la ciudad. El equipo de profesores considera que las soluciones al problema se focalizan en un razonamiento deductivo (evidencian lo que ya otros han propuesto y experimentado), echándose de menos el planteamiento de alternativas que rompan con la lógica binaria (relaciones causa-efecto).

Posteriormente, en el diplomado de la Universidad de Antioquia se realiza el taller “La abducción creativa, una estrategia para la investigación en el ámbito universitario”.

45 En la segunda parte de esta tesis se ha explicado la teoría de la abducción.

Nótese que el énfasis no se pone en la lectura investigativa, sino en la abducción creativa.⁴⁶ Y comienza el tratamiento del concepto “estrategia de investigación” en el ámbito universitario.⁴⁷ Estos cambios están motivados por la conciencia que toman los profesores de la Universidad de Medellín cuando discuten las implicaciones teórico-prácticas de una investigación deductiva y otra interesada en la abducción.

Volvamos al diplomado con los profesores de la universidad de Antioquia y miremos los referentes teóricos del mismo. Sus objetivos son los siguientes:

Comprender y analizar las relaciones existentes entre las dimensiones pedagógica, didáctica y disciplinar en los procesos formativos y su mediación con los componentes ético-político e investigativo; generar espacios de reflexión que permitan problematizar la enseñanza y la formación del Trabajo Social en un mundo globalizado; y reflexionar respecto a la investigación asociada a los cuerpos conceptuales y las tendencias teórico-metodológicas que soportan el Trabajo Social y la Intervención Social hoy. [...] Esta propuesta metodológica está orientada por el principio de *construcción participativa de saberes*. Este principio parte por reconocer la necesidad de desarrollar procesos educativos caracterizados por la participación activa de los participantes y reconoce la importancia de la articulación de la teoría con la práctica como posibilidad de afianzar niveles de conocimiento compartido (Aristizábal, Vargas y Valderrama, 2010: 6).⁴⁸

46 El concepto de “abducción creativa” tiene en cuenta dos referentes. El primero se relaciona con la investigación de Jurado (2000), quien estudia “las abducciones de los profesores como lectores”, con la idea de iniciarlos en los procesos de investigación en el aula. Este propósito tiene como una de sus estrategias “propiciar las condiciones para el reconocimiento del estado de competencia en que se encuentran sus procesos de comprensión y producción textual, pues solo desde allí es posible comprender lo que está ocurriendo con los modos de leer de los estudiantes” (6). El segundo se apoya en los planteamientos de Castañares (2008), quien estudia el tratamiento lógico-semiótico de la creatividad en la perspectiva peirceana. Al respecto, señala que “la abducción aparece como la inferencia que permite explicar hechos que nos sorprenden”. Estos hechos, además de científicos pueden ser artísticos. Aunque el artista no intenta explicar nada, su intención es similar a la del científico. Nos referimos al estado de inquietud e “insatisfacción de un sentimiento” que los acecha y no culmina hasta dar por terminada la obra o la investigación (12). Estos referentes nos permitieron distinguir los modos de leer de los profesores y sus posibilidades como sujetos lógico-creativos en el aula.

47 El diseño del taller se entrega en formato electrónico con la idea de que sea incluido en la plataforma educativa Moodle de la Universidad de Antioquia. En este espacio los profesores tienen la oportunidad de utilizar diversas herramientas —foro, chat, blogs, entre otros— para entrar en diálogo con los profesores de los respectivos cursos y con sus pares académicos.

48 Las cursivas son de la fuente.

Esta perspectiva sugiere las relaciones entre la comprensión y el análisis (y la síntesis) propias de un enfoque hermenéutico. Asimismo, considera que la articulación entre la pedagogía, la didáctica y el saber disciplinar de este profesional es un imperativo para su formación ético-política e investigativa. Y concibe el concepto “saber” como una construcción participativa interesada en el afianzamiento de los conocimientos de los sujetos dialogantes.

Esta visión promueve varios cambios en la realización del taller. Miremos una síntesis de los talleres realizados con los profesores de la Universidad de Medellín (UdeM) y los profesores de la Universidad de Antioquia (UdeA).

Tabla 6. Diseño de los talleres de investigación con profesores de la Universidad de Medellín y la Universidad de Antioquia⁴⁹

UdeM		UdeA	
Octubre 25 de 2010		Noviembre 18 de 2010	
Guía semio-epistemológica (criterios teóricos)		Taller (criterios teóricos)	
Horizonte literario	Horizonte pedagógico	<i>Primer momento: Pre-comprensión</i>	
		Horizonte literario	Fusión horizontal de saberes: disciplinar y didáctico
Se realiza una lectura colectiva del relato de Gorbachev (2007) y se sintetizan los referentes peirceanos que explican	Se enfatiza en las posibilidades de aplicación de la teoría peirceana en el aula.	Se presentan los referentes teóricos del taller, se muestra el relato de Gorbachev (2007) con el apoyo de ayudas	Se hace un mayor énfasis en los aspectos pedagógicos y didácticos para la abducción en el aula.

⁴⁹ Aunque los términos “argumentos”, “evidencias” e “inferencias”, no corresponden exactamente a lo que debe entenderse por abducción, deducción e inducción (conceptos que se explican más adelante en la tesis), su uso en el taller pretendía llamar la atención de los profesores en relación con las posibilidades que ofrece la teoría de la abducción a los procesos de la investigación en el aula. Asimismo, debe entenderse que la investigación estaba en curso, por tanto, el diseño de los instrumentos con base en la teoría peirceana se fue afinando con el desarrollo teórico-práctico de la tesis.

la formulación de los siguientes conceptos: hecho sorprendente, sospecha, conjetura, inducción, deducción, abducción, y reglas para la abducción.		audiovisuales, y se explican las categorías del razonamiento lógico-creativo, así: hecho sorprendente, abducción, deducción, e inducción.	
<p>Guía semio-epistemológica (actividades entre y con el grupo de profesores).</p> <p>Se les pide a los profesores llenar la guía, con base en los dos horizontes (literario y pedagógico), y teniendo en cuenta un hecho sorprendente del aula.</p>	Segundo momento: <i>Análisis e interpretación</i>		
	<p>Taller (actividades entre y con el grupo de profesores)</p> <p>Se les pide a los profesores que diligencien en equipos la siguiente guía del taller:</p>		
		Acción mental	Fusión horizontal de saberes: disciplinar y didáctico
		<p>-Hecho sorprendente:</p> <p>Imagine un <i>hecho sorprendente</i> en el contexto de su docencia universitaria.</p> <p>-Abducción:</p> <p>Atrévase a exponer una serie de argumentos en los que contemple alguna de las cuatro situaciones abductivas que aparecen en el horizonte literario de la guía que le fue entregada.</p> <p>-Deducción:</p> <p>A partir del hecho sorprendente seleccione algunas <i>evidencias deductivas</i>.</p> <p>-Inducción:</p> <p>Escriba una serie de <i>inferencias</i> relacionadas con el hecho.</p>	

		<p>-Hecho sorprendente:</p> <p>Imagine un <i>hecho sorprendente</i> en el contexto de su docencia universitaria.</p> <p>-Abducción:</p> <p>Atrévase a exponer una serie de argumentos en los que contemple alguna de las cuatro situaciones abductivas que aparecen en el horizonte literario de la guía que le fue entregada.</p> <p>-Deducción:</p> <p>A partir del hecho sorprendente seleccione algunas <i>evidencias deductivas</i>.</p> <p>-Inducción:</p> <p>Escriba una serie de <i>inferencias</i> relacionadas con el hecho.</p>			
		<p><i>Tercer momento: síntesis</i></p> <p>Con base en la siguiente rejilla, sintetice los enunciados que le son más significativos.</p>			
		<p><i>Tercer momento: síntesis</i></p> <p>Con base en la siguiente rejilla, sintetice los enunciados que le son más significativos.</p>			
		<p>Hecho Sorprendente</p>	<p>Abducción o hipótesis</p>	<p>Deducción</p>	<p>Inducción</p>

Un análisis comparativo de estas experiencias señala lo siguiente: la primera se organiza alrededor de una guía semio-epistemológica, mostrando un mayor énfasis en el marco teórico de esta investigación. A diferencia de la segunda, que si bien tiene en cuenta la misma teoría, intenta superar la mediación didáctica de la primera al darle un mayor énfasis al concepto “taller”. En relación con la construcción de horizontes —de expectativas y conceptual— de los profesores, en ambas experiencias se conserva el “horizonte literario”, sin embargo en la segunda se habla de la “fusión horizónica de saberes: disciplinar y didáctico”. Esta perspectiva comienza a poner en diálogo las relaciones entre la hermenéutica, la didáctica y el saber disciplinar de los profesores. La fusión de horizontes se realiza con base en tres momentos hermenéuticos: precomprensión; análisis e interpretación; y síntesis.

Estos momentos se inspiran en el círculo hermenéutico de Gadamer (2004: 63-70). Para este hermeneuta, cuando un sujeto desea comprender algo (*la cosa*) intenta desplazarse hasta el horizonte del otro (lo otro/el texto) con la idea de encontrar argumentos que le permitan llegar a un entendimiento de lo mirado/observado. Dicho entendimiento es un proceso interesado en la búsqueda de “un acuerdo con la cosa”. Este acuerdo no está exento de equívocos, prejuicios, ocurrencias, opiniones o experiencias previas que le impiden alcanzar la comprensión entre el todo y las partes de la cosa.

Por esta razón, “el que intenta comprender un texto hace siempre un proyecto”, convirtiéndose este en un estímulo para alcanzar la comprensión de la cosa. Si el primer sentido se produce porque leemos el texto con ciertas expectativas, esto le exige al intérprete revisar el proyecto para consolidarlo. El sentido del proyecto se expresa en unidades que comienzan con preconceptos hasta alcanzar la comprensión de conceptos más adecuados. En suma, la comprensión e interpretación es un “constante re-diseño” del proyecto que el hermeneuta pone en movimiento al “aventurar hipótesis que habrá que contrastar ‘con las cosas’” (Gadamer, 2004: 65).

Esta visión hermenéutica para la construcción de un proyecto encuentra en la teoría peirceana y la visión de taller de Ander Egg (1991) las siguientes posibilidades dialógicas:

Un taller de creación colectiva, bajo un enfoque investigativo, le permite al profesor, conjugar actividades propias de la docencia, la investigación y la práctica pedagógica. Estas tres dimensiones en palabras de Ander Egg tienen como horizonte de sentido el *proyecto de trabajo* que en este caso consiste en llegar a la formulación de una “hipótesis abductiva”. La hipótesis, como ejercicio de investigación en el aula se formula a partir de un tema-problema, relacionado con el saber disciplinar y el saber didáctico del profesor [...]. En el taller no hay programas preestablecidos, pues se trata de un juego conjetural mediatizado por la formulación de un hecho sorprendente, producto de la capacidad de observación del profesor en el aula. Por eso, debe luchar en franca lid con la anticipación de sentidos que proviene de la cultura (Moreno, 2010b: 2).

Este segundo taller presenta un salto cualitativo respecto del primero, en tanto hay una mayor conciencia de la proponente de esta investigación por traducir la teoría de la abducción y la gadameriana en una estrategia didáctica que promueva los siguientes procesos: el diálogo de saberes entre los profesores y de estos últimos con la proponente; la generación de ideas novedosas para mejorar las prácticas pedagógicas en el área de trabajo social de la Universidad de Antioquia; y la articulación entre las dimensiones pedagógica, didáctica y disciplinar con la postura ético-política e investigativa de los profesores de esta institución. Estos docentes mostraron resistencias a la teoría peirceana, señalándola de positivista y poco adecuada para la investigación en el aula (esto se presenta en el primer momento del taller).

Cuando pasamos al segundo momento, este “malentendido” insta a la proponente del taller a contar su vivencia con maestros en formación de literatura, quienes han desarrollado la estrategia en la educación básica y media. No obstante, los profesores le preguntan: ¿cómo aplicar la estrategia en el área de trabajo social? Esta demanda obliga a la tallerista a imaginar —conjeturar— temas-problemas en dicha área. Esta iniciativa desencadena en los profesores una serie de intervenciones relacionadas con posibles hipótesis de trabajo en el aula. Al final de la jornada expresan lo siguiente en la evaluación:

¿Qué aprendí para la vida y su práctica pedagógica? La investigación por medio de un hecho sorprendente, puede suministrar herramientas para hacer interesante el tema a los estudiantes; a reflexionar sobre aquello que no es tan evidente y buscar el tercer elemento (la abducción); mi paradigma es el cualitativo y ello me predispone para entender otras teorías. Sin embargo, hoy aprendí la mirada a otras teorías y creo que eso es importante para no cerrar los ojos, ante otras formas de comprender el mundo; elementos teóricos sobre la didáctica que no conocía; acudiendo al enfoque del positivismo y la hermenéutica, se pueden llevar a cabo importantes hallazgos en el ejercicio pedagógico, motivando la investigación en el aula, entre otros. ¿Qué recomendaciones tiene

para mejorar el taller? disponer de mayor tiempo para mayor comprensión de los conceptos; presentar mayores casos que permitan conocer los pasos de la hipótesis abductiva; hacerlo más didáctico; entre otros.⁵⁰

Del conjunto de valoraciones, llama la atención aquella que señala a la abducción de positivista y rescata el valor de la hermenéutica en los procesos de investigación en el aula. Este diálogo entre teorías y enfoques nos lleva a pensar en el diseño de una estrategia didáctica que, apoyada en la hermenéutica, la didáctica general y la didáctica universitaria, esté en condiciones de brindarle al docente universitario algunas herramientas para adelantar procesos de investigación en el aula. Por eso diseñamos la Espiral Comprensiva de la Experiencia de Investigación en el Aula —Ecedia—. Su punto de partida es el diálogo entre el saber disciplinar y el saber didáctico del docente, los cuales están acompañados de nueve momentos conceptuales que tienen como eje transversal la conversación hermenéutica.⁵¹ No obstante, debemos advertir que son las teorías literarias (saber literario) y la didáctica de la literatura (saber didáctico) los campos de conocimiento que nos permiten vislumbrar las bifurcaciones y los escollos de la estrategia didáctica en otras áreas.

¿Dónde estarían entonces las cercanías y los límites entre la didáctica de la literatura y la didáctica universitaria? La cercanía entre estas didácticas tiene como mediación al texto literario. Este tiene la posibilidad de promover entre sus lectores (niños, jóvenes, adultos) una serie de procesos cognitivos y cognoscitivos que recrean sus vidas y la historia narrada. Sus vidas, pues se trata de sujetos que han vivenciado procesos sociales, culturales, éticos, políticos, que no son ajenos a la historia narrada. Y esta última tiene la posibilidad de desinstalarlos de su cotidianidad al proponerles la construcción de otros mundos posibles por medio de la lectura literaria. Asimismo, porque como bien lo expresa en su

50 Los profesores que aportaron estas valoraciones, son Elba Isabel Bogallo Cañas, Natalia Flórez, Marta Cecilia Gómez, Joan Manuel Madrid Hincapié, Maryory Ospina Vélez, Dora Bibiana Tamayo B., Mary Luz Restrepo y Sandra Herrera. La síntesis de las evaluaciones se remite por correo electrónico a las coordinadoras del diplomado.

51 Véase un avance de la Ecedia en la *Gaceta didáctica* (Moreno, 2011).

evaluación la profesora Maryory Ospina Vélez de la Universidad de Antioquia, “considero que el ejercicio con el cuento *Para eso son los amigos*, genera muchas claridades... Es preciso ser más generosos con el tiempo para su presentación paso a paso”.

Y ¿dónde están sus límites? Posiblemente en los conocimientos generales que tienen los profesores de otras áreas diferentes a la literatura, pues ello nos impide ahondar en las estrategias del narrador investigador del relato. No obstante, la estrategia de lectura que utilizamos con base en el análisis de pequeñas lexías nos permitió acercarlos a una comprensión del texto. Esta estrategia fue más productiva con los profesores de la universidad de Medellín, pues hubo mayor tiempo para ello.

En suma, una valoración global de esta experiencia de aula nos muestra que a pesar de la cercanía temporal entre el diplomado de la Universidad de Medellín y la Universidad de Antioquia, las carencias del primer proceso nos permiten hacerle ajustes al segundo. Así, en el diplomado de la Universidad de Antioquia la incursión de términos como “taller” y “fusión horizontal de saberes” le advierte a la hermeneuta de esta investigación las posibilidades dialógicas entre la hermenéutica y la teoría de la abducción. Asimismo, el calificativo de “positivista” a la teoría de la abducción por parte de algunos profesores, nos exige darle a la lógica de la creación (y sus dos conceptos clave, “hecho sorprendente” e “hipótesis”) un mayor énfasis teórico-práctico.

4.3.2 En la educación superior con maestros formadores en literatura

4.3.2.1 El relato enigmático, primer pretexto abductivo de la estrategia didáctica en los cursos de Didáctica de la Lengua y la Literatura

En 2008 se les presenta a los maestros en formación de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana —LHLC— de la Facultad de Educación de la Universidad

de Antioquia un documento interno de trabajo titulado “Estrategia de lectura para la comprensión e interpretación de relatos enigmático”.⁵² Estos son algunos de sus apartados:

Se entiende por estrategia didáctica al conjunto de procedimientos o de actividades que tienen como propósito acercar al maestro en formación a la adquisición de nuevos saberes. En este caso, se trata del diálogo entre el saber didáctico y el saber literario mediatizados por la lectura abductiva de relatos enigmáticos. Cada uno de los procedimientos comprende cuatro momentos, así: *comprensión, interpretación, producción y socialización* de la hipótesis abductiva del relato enigmático analizado. El primero, consiste en la búsqueda del placer del texto y el acercamiento global del lector a su estructura semiótica, conocido como el momento de la *enunciación estética*. El segundo, tiene en cuenta los procesos cognitivos y metacognitivos del lector, los cuales son orientados por los criterios de la hipótesis abductiva en el contexto de una *hermenéutica del texto narrativo*. El tercero, promueve en el maestro en formación la asunción de una postura *ético discursiva*, donde el lector pone en juego conceptualizaciones, procedimientos y actitudes posibilitadas por los diversos contextos del discurso estético de la obra. Y el cuarto, pretende crear las condiciones para el diálogo entre el horizonte de expectativas del lector con la obra, el grupo de maestros en formación y la profesora del curso. También incluye una serie de competencias y modalidades de lectura. Cada momento incluye una serie de actividades para el maestro en formación (Moreno, 2008a: 1).

Un resumen de lo anterior, se puede describir en el siguiente mapa conceptual:

Tabla 7. Diseño de la estrategia de lectura abductiva aplicada a relatos enigmáticos

Estrategia de lectura			
Momentos			
Comprensión	Interpretación	Creación	Socialización
Objetivos didácticos			
Enunciación estética	Hermenéutica del texto narrativo	Ética-discursiva	Horizonte pedagógico
Competencia(s)			
Literaria	Interpretativa	Intertextual	Sociodiscursiva

⁵² El documento, elaborado por Moreno (2008a) se puede consultar en el archivo digital de la licenciatura objeto de estudio en esta investigación.

Modalidades de lectura			
Placentera	Exploratoria	Abductiva	Conjunta
Relato enigmático			
COMPETENCIA INVESTIGATIVA			
narrador-investigador/ maestro investigador			

Observemos la comprensión de la estrategia didáctica de lectura abductiva alcanzada por la maestra en formación Luisa Fernanda Builes Pérez (2008: 1-12).⁵³

El presente texto pretende presentar un primer intento de análisis de uno de los relatos enigmáticos abordados durante esta primera unidad del curso. Dicho relato al cual nos referiremos a lo largo de este escrito se titula “El corazón del gato Ebenezer”, escrito por Pedro Gómez Valderrama (1996).

Al intentar encontrar un hecho sorprendente dentro del relato, nos encontramos con que todas las posibles conjeturas que pudieran hacerse en torno a los personajes, bien fuese Catalina o John, el relato finalmente las resolvía, lo cual nos llevó a analizar detenidamente cada uno de los personajes que se mencionan a lo largo del relato. Fue así como llegamos a interesarnos por Jacob VI y su prometida (Ana de Dinamarca), los cuales se dejan entrever, aparentemente, con poca importancia dentro del mismo, ya que se mencionan únicamente en dos ocasiones.

Para nuestra sorpresa durante el estudio extratextual, el cual nos llevó a leer sobre la vida de estos personajes, nos dimos cuenta de que existieron realmente y que muchos de los acontecimientos que rodearon sus vidas, guardan especial relación con los acontecimientos del relato. De esta manera, empezamos a considerar que uno de los hallazgos más importantes tiene que ver con que este relato cuenta una historia real (la de Ana de Dinamarca) a través de una historia ficticia (la de Catalina McCallahan), lo cual hemos denominado como nuestro Hecho Sorprendente. Estas ideas, nos llevan a plantearnos la siguiente Hipótesis Abductiva: el cuento narra la historia de Ana de Dinamarca, encarnada en el personaje de Catalina McCallahan y, a su vez, incluye ciertos acontecimientos reales del contexto social y religioso de la época, los cuales le dan veracidad a algunos de los acontecimientos de la historia de estos personajes, lo cual pretendemos demostrar a partir de los argumentos que se presentan a continuación [...].

⁵³ El ensayo de la maestra en formación se titula “El juego de la interpretación: un mundo posible más allá de la muerte de Ebenezer”, y se puede consultar en el archivo digital de la LHLC.

Es de resaltar el tipo de lectura que el análisis de este tipo de relatos, enigmáticos, exige. No basta con un primer acercamiento al texto. Se requiere de un proceso de análisis, de interés, de investigación, de preguntas al texto y de planear estrategias de lectura que delimiten el horizonte de búsqueda. Se trata de establecer relaciones con otros textos y con lo que otros han dicho, para analizar cada uno de los descubrimientos realizados a la luz de una época y de diversos autores que marcan, sin lugar a dudas, la rigurosidad del proceso de análisis que demanda, no solo el planteamiento de la hipótesis abductiva, sino la sustentación de la misma.

Como uno de los planteamientos básicos planteados en el curso como *estrategia de lectura para la comprensión e interpretación de relatos enigmáticos*, la profesora Mónica Moreno alude a unas modalidades de lectura: “placentera, exploratoria, productiva y abductiva” a través de las cuales pretende desarrollar en los maestros de lengua castellana en formación, no solo el hábito y el gusto por la lectura, sino la calidad de la misma, en tanto cada una de estas modalidades pone en juego las capacidades del lector y, por decirlo de alguna manera, lo obliga a exigirse, a ir y venir con el texto las veces que sea necesario hasta alcanzar la comprensión necesaria para conjeturar y, finalmente, para poder sustentar un punto de vista (1-12).⁵⁴

Un balance de esta experiencia nos muestra las exigencias que le plantea el relato enigmático al lector, pues este tipo de textos desafía su capacidad de observación y de investigación. Observación, ya que el lector debe sospechar de lo evidente y lo encubierto, hasta tanto no tenga la información suficiente para descartar algunas hipótesis de lectura. Y de investigación, al tener la posibilidad de formular un hecho sorprendente y convertirlo en materia de indagación intratextual y extratextual, tal como lo muestra la maestra en formación Luisa Fernanda Builes P.

4.3.2.2 El Proyecto Didáctico de Literatura como proceso de investigación en el aula en la educación media

⁵⁴ Se recomienda ver el audiovisual “El taller de literatura investigativa como estrategia didáctica”, editado en el semestre 2008-1 con el apoyo de la línea doctoral en Didáctica Universitaria, de la Universidad de Antioquia. La dirección general y académica está a cargo de la proponente de esta investigación. Allí se muestran algunas sesiones de clase cuando los maestros en formación ponen en escena sus hipótesis abductivas. Este material se puede consultar en el Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

En 2009 los maestros en formación Román Albeiro Martínez B. y Adriana María Vallejo ponen en escena el Proyecto Didáctico de Literatura —PDL— “La enseñanza de la lectura y la escritura: un propósito formativo e interpretativo”, con los estudiantes del grado once de la Escuela Normal Superior del municipio de Yarumal.⁵⁵

La ficha técnica que resume el PDL es la siguiente:

Tabla 8. Ficha técnica del Proyecto Didáctico de Literatura para la educación media⁵⁶

Elementos del proyecto	Descripción	
Problema	Los estudiantes del grado once de la Escuela Normal Superior del municipio de Yarumal manifiestan constantemente desgano y apatía hacia la lectura de textos literarios, tal vez por la falta de motivación hacia la misma, o porque ven en la lectura literaria un mero pasatiempo y no descubren que esta contribuye con su educación literaria.	
Pregunta	¿Qué estrategias debemos utilizar los docentes en el aula de clase para orientar la lectura y la escritura de textos literarios con propósitos formativos e interpretativos?	
Justificación	La enseñanza de la lectura y la escritura de textos literarios con propósitos formativos e interpretativos se hace necesaria hoy en la formación básica de los estudiantes, puesto que vincula el saber del sujeto con lo que él es como persona, humana y social.	
Objetivos	General	Acercar a los estudiantes del grado once al texto literario con propósitos formativos e interpretativos, mediante la lectura y el análisis del cuento “El corazón delator” de Edgar Alan Poe.
	Específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover en los estudiantes un análisis crítico del relato “El corazón delator”. 2. Permitir mediante la lectura de un texto literario que el estudiante relacione los aprendizajes adquiridos con la realidad social, con el fin de aportar soluciones a los problemas que se le presentan en la vida diaria. 3. Ofrecer a los estudiantes espacios comunicacionales desde la literatura, que promuevan la autonomía, la participación y toma de posiciones.

55 “El Proyecto Didáctico de Literatura es una propuesta de la docente Mónica Moreno; se entiende como un Proyecto de investigación en el Aula, el cual puede ser construido siguiendo los procedimientos de la hipótesis abductiva de acuerdo con los planteamientos de Peirce, o de acuerdo a los criterios de la Didáctica general” (Martínez y Vallejo, 2009: 1).

56 Martínez y Vallejo, 2009: 2-3.

		4. Fortalecer en los estudiantes sus conocimientos sobre la lengua literaria y su uso.
Marco referencial	El marco teórico de este PDL constituye una reflexión en torno al concepto de literatura como formación, para ello hemos seguido a Jorge Larrosa (2003) como exponente de este concepto, quien considera que la enseñanza de la literatura debe pensarse con fines formativos. También abordamos a Mendoza Fillola (2003), porque en él encontramos una serie de funciones atribuidas a la lectura del texto literario que va más allá de la mera decodificación. Igualmente, Cerrillo (2007) es fuente fundamental en nuestra propuesta, puesto que hace una reflexión pertinente con respecto a las dificultades para la enseñanza de la literatura, entre otros.	
Unidad didáctica	La unidad didáctica inmersa en el PDL servirá para evidenciar mediante la puesta en escena del texto literario cómo este sirve de base para configurar teorías y aprendizajes respecto a temas de actualidad, uso del lenguaje literario y contextualización de diferentes conceptos a la realidad social.	
Evaluación	La evaluación será un proceso permanente soportado teóricamente en las leyes que para tal fin propone el MEN a través de los Lineamientos Curriculares, los estándares básicos para Lengua Castellana y el Documento 0230 como marco legal vigente en Colombia para la evaluación académica.	

Con base en el PDL de los maestros en formación, estas serían algunas de sus conclusiones:

“Consideramos importante que el análisis de diferentes textos conduzca al fortalecimiento de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar; puesto que estas constituyen la integralidad de un sujeto pensante, capaz de descubrir en la literatura un proceso formador” (13). Asimismo, la unidad didáctica le permite al docente y sus estudiantes crear autonomía respecto del proceso de formación en un tema específico, “[...] proponer nuevas estrategias de lectura y escritura para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura” (15). (Martínez y Vallejo, 2009).

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que la estrategia didáctica comienza una nueva etapa, sustentada en el surgimiento y desarrollo de un Proyecto Didáctico de Literatura —PDL— que funge como una unidad de sentido interesada en otorgarle al futuro maestro un papel protagónico en el aula. Su habilidad para formular un hecho sorprendente con su respectiva hipótesis abductiva ahora debe llegar a otros contextos. En este caso se trata de un proyecto dirigido a estudiantes de una Escuela Normal, poco interesados en la lectura literaria. Esta dificultad les exige a los futuros maestros conocer previamente el

horizonte cultural y de expectativas de los estudiantes con la idea de que la selección del texto literario responda a los propósitos de formación esperados en el PDL.

4.3.2.3 El Proyecto Didáctico de Literatura como abducción creativa y estrategia didáctica en la educación básica

En 2009 la profesora Yeimy Arango Escobar adelanta un proceso de investigación en el aula con un grupo de cuarenta y cinco estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa San Vicente de Paúl, ubicada en la Comuna Siete de la ciudad de Medellín (Colombia).⁵⁷ Su experiencia tuvo como punto de partida la lectura de la novela policiaca *Días de terror* de Diana Shaw (2007).⁵⁸

El análisis de dicha experiencia muestra dos horizontes, el literario y el pedagógico. Este último empieza a ser considerado como un saber horizontal en el que se reúnen lo disciplinar y lo didáctico. Veamos algunos apartados de esta experiencia.⁵⁹

Tabla 9. Desarrollo de un Proyecto Didáctico de Literatura como fusión horizontal para la educación básica.

Hecho sorprendente

57 La profesora Arango fue estudiante de la Licenciatura objeto de estudio de esta investigación y adelantó los cursos de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II con la profesora Moreno, autora de esta tesis.

58 Esta novela rompe con dos paradigmas del género policiaco: en lugar de la ciudad, los acontecimientos se desarrollan en una institución educativa, y la detective es una estudiante de noveno grado, Carter Colborn. Un análisis de su puesta en escena en el salón de clases se puede encontrar en el artículo “Entre lo literario y lo investigativo: argumentar oralmente algo que puede ser”, escrito por la profesora Yeimy Arango Escobar (2011), cuya referencia aparece en la bibliografía de esta tesis.

59 En 2012 se envía a la revista *Ikala* el artículo “La hipótesis abductiva como estrategia didáctica de investigación en el aula”, de Moreno, Carvajal y Arango (2012), que al finalizar esta tesis estaba en proceso de edición. Esta reflexión tiene dos propósitos: poner en diálogo la experiencia de aula de la profesora Arango con los avances teóricos de la estrategia didáctica en construcción y difundir dicha reflexión ante la comunidad académica.

Horizonte literario (saber disciplinar)	Fusión horiZónica de saberes: disciplinar y didáctico
<p>La obra es analizada a partir de tres niveles: intratextual (información suministrada por el texto); intertextual (enciclopedia cultural y saberes del lector); abductivo (búsqueda de un elemento nuevo). (60).</p> <p>Nivel intratextual (A): el personaje Carter Colborn de la novela se pregunta: “¿Qué tipo de estudiante acosaría a Balboa?”. Un estudiante que quería vengarse de ella, tal vez. ¿Pero, por qué?” (81).</p> <p>Nivel intertextual (B): los atentados contra la profesora Balboa no son lejanos a la situación que se vive en la mayoría de las instituciones educativas de la ciudad. En algunos casos, la desaparición, los atentados o la muerte violenta de algunos docentes obedecen a situaciones políticas que, en el mejor de los casos, son investigadas por organismos de derechos humanos. Pero también se presentan amenazas contra los profesores, debido a sus desavenencias académicas con los estudiantes.</p> <p>Nivel abductivo (C): vamos a convertir lo expresado en (A) y en (B), en dos proposiciones, con la idea de encontrar un elemento nuevo (C). De esta manera, llegaremos a la formulación de un enunciado que se convertirá en la hipótesis que sustenta el proceso de lectura abductiva aplicado a la novela.</p> <p>Con base en los tres niveles anteriores, tenemos las siguientes proposiciones:</p> <p>5. Caso (A): Carter Colborn se pregunta si los atentados contra la profesora Balboa obedecen a su manera de enseñar la ciencia.</p> <p>6. Regla (B): qué aspecto podría tener más peso en los atentados contra la profesora Balboa:</p>	<p>Mi primera actividad con los estudiantes consiste en organizarlos en varios equipos. Cada equipo debe leer dos capítulos de los catorce que integran la novela y representarlos por medio de un dibujo.</p> <p>Cuando la obra estuvo representada en su totalidad, identificamos tres momentos, los cuales se socializaron en una mesa redonda. Pero antes de dar comienzo a la primera de ellas, Ricardo Higueta, uno de los estudiantes más “indisciplinados” del curso, se me acerca y dice: “¡profe no traje nada!”. Y seguidamente afirma: “pero no se preocupe que yo participo”. Le sonreí y le dije: “¡me parece muy bien!”.</p> <p>El moderador de la Mesa redonda, Camilo Rojas, hace la apertura del tema. Cuando el turno le corresponde a Ricardo se muestra nervioso, mueve sus manos y con voz entrecortada dice: “ella debió ser más creativa, porque ella dirigía el grupo”...si ella hubiera sido más creativa, sus estudiantes no le harían bromas tan pesadas.</p> <p>Su hecho sorprendente llama la atención del grupo. Por eso les propongo que asumamos la idea de Ricardo en forma colectiva, pues si todos aprendemos a seguir los pasos de la hipótesis abductiva, posteriormente cada uno podrá desarrollar su idea en el diario de lectura y será presentada en la mesa redonda.</p> <p>El juego de proposiciones que realizamos con el hecho sorprendente es el siguiente:</p> <p>Regla: todo profesor debe ser más creativo en su asignatura.</p> <p>8. Resultado: la maestra Balboa no es creativa en su asignatura, por eso sus</p>

60 La búsqueda de un elemento nuevo tiene como punto de partida un hecho sorprendente. Este hecho se convierte en el primer detonador abductivo de la investigación en el aula por las siguientes razones: cuando el profesor y sus estudiantes perciben un hecho o una idea diferente de lo que habitualmente han escuchado en el aula o han leído, es posible que esto les genere cierta inquietud, hasta el punto de convertirse en un caso a ser probado. Este deseo compromete su dimensión afectiva y volitiva. Y activa sus procesos cognitivos, cognoscitivos, socioculturales y estéticos.

<p>el bajo rendimiento académico que presentan algunos estudiantes en su asignatura o las diferencias filosóficas y de enseñanza expresadas por Balboa a sus estudiantes.</p> <p>7. Resultado (C): la incapacidad para el diálogo entre estudiantes, docentes y directivos es una de las causas que obstaculiza la enseñanza de las ciencias en algunas instituciones (básica, media y superior). Disminuye la creatividad del docente a favor de la propia disciplina y su saber didáctico. Y aplaza el ideal pedagógico de educar a las futuras generaciones en una visión humanista, fundamentada en el desarrollo de la crítica y la creatividad como un proyecto de vida intrapersonal y sociocultural.</p>	<p>estudiantes le hacen bromas pesadas.</p> <p>9. Caso: la maestra Balboa debió ser más creativa.</p> <p>De esta manera, les explico que la Regla se convierte en nuestro tema de investigación o hipótesis. Pero debemos anteponerle al enunciado un pronombre interrogativo (por qué, cómo, qué, cuándo, para qué, etcétera) para hacer más atractiva nuestra búsqueda. Inicialmente, nos preguntamos: ¿por qué a la maestra Balboa le están sucediendo tantas cosas malas? Y retomando la idea de Ricardo, nos dijimos: ¿cómo un profesor o una profesora hacen más creativa su asignatura?⁶¹</p> <p>Con la idea de motivar la construcción de diversas hipótesis entre los estudiantes, les digo lo siguiente:</p> <p>La Mesa redonda y el <i>Taller de lectura investigativa</i> son estrategias que he recreado para que avancen de manera creativa en la comprensión de la novela. El taller, por ejemplo, es una herramienta de innovación didáctica basada en el método abductivo propuesto por el filósofo norteamericano Ch. S. Peirce (1903d). Este método nos enseña a construir un plan de investigación denominado por el mismo autor “plan de razonamiento”, pues cuando formulamos una abducción, estamos activando nuestro pensamiento creativo.</p> <p>A modo de conclusión, el método abductivo aplicado no solo a obras literarias, sino también a contextos individuales y grupales, permite que lleguemos al aprendizaje de los procesos lógicos de los que habla Peirce; otra lógica intermedia entre lo que creemos perdido</p>
--	--

⁶¹ Este procedimiento tiene en cuenta los siguientes criterios de la estrategia didáctica: la elección de la hipótesis abductiva es el resultado de un proceso dialógico basado en tres criterios, así: (i) un acuerdo de razonabilidad que consiste en incentivar en los estudiantes sus capacidades (imaginación, abducción e identificación de un problema) y actitudes; la creación de un entorno creativo en el aula (Barrena, 2008). (ii) La hipótesis, preferiblemente debe ser desconocida por los estudiantes. (iii) Y el diseño y desarrollo de la estrategia didáctica (o su creación) debe ser discutida con los estudiantes de la institución educativa y con los maestros en formación en la universidad.

	y lo que está inventado, es decir, buscar en cada uno de nuestros estudiantes al sujeto cognoscente que se deja sorprender y afectar por sus vivencias cotidianas. Por ello, la abducción no solo permite leer realidades e interpretarlas; favorece, en todo caso, su modificación y transformación.
--	---

Esta experiencia de investigación en el aula fortalece el diseño y el desarrollo de la estrategia didáctica en construcción. La fortalece en su diseño, al mostrar las posibilidades entre el saber disciplinar y el saber didáctico. En lo disciplinar, se hace explícito el diálogo entre las teorías literarias y la teoría de la abducción en busca de un problema narrativo, concebido como un proceso estético, social, cultural y educativo. Y en lo didáctico, nuevamente el texto literario, el aporte de las teorías al análisis de la obra y la teoría de la abducción, le permiten a la maestra adelantar un proceso de investigación en el aula que hace más creativo “el desarrollo de su asignatura”. Y le brinda la oportunidad de adelantar un proceso de investigación en el aula.

4.3.2.4 El Proyecto Didáctico de Literatura, un estímulo a la capacidad de imaginación de los niños y las niñas de un preescolar

A continuación se muestran algunos apartes del Proyecto Didáctico de Literatura PDL de las maestras en formación Beatriz Cecilia Vanegas B. y Sandra Milena Valencia M., quienes en el primer semestre de 2009 tuvieron la oportunidad de poner en escena sus reflexiones en el grado preescolar de la Institución Educativa Asia Ignaciana de la ciudad de Medellín.⁶²

⁶² Esta institución está ubicada en el barrio Playón de los Comuneros, Comuna 2 de Medellín, y corresponde en su mayoría a estudiantes de los estratos 1 y 2. El PDL puede ser consultado en el archivo digital de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. El Proyecto se titula “Un mundo entre líneas”. Semestre 2009-1, 26 p. Esta experiencia hace parte de la ponencia “Cinco desafíos de la didáctica de la literatura en el siglo XXI”, realizada por Moreno y Carvajal (2010a).

El punto de partida de esta experiencia investigativa comienza con el programa de curso que la profesora Moreno (2009a) ha discutido previamente con las maestras en formación. Algunos apartes del mismo señalan:⁶³

Presentación: Este programa de curso se diseña de acuerdo con la estructura del *proyecto de aula*. A su interior se encuentran una serie de componentes que se reconceptualizan en el contexto de la Didáctica de la Literatura y la teoría de la abducción. Esta ruta metodológica incentiva a los maestros en formación al diálogo entre la teoría semio-epistemológica propuesta por Peirce y los aportes de la didáctica de la literatura, dirigidos a la construcción de un Proyecto Didáctico de Literatura PDL.

Objetivo general: Potenciar en los maestros en formación su competencia literaria e investigativa por medio del análisis de textos literarios, los aportes de la investigación en didáctica de la literatura y el diseño de un PDL.

Objetivos específicos: Analizar los aportes que la teoría semio-epistemológica de Peirce y la recepción estética que Jauss realiza a la comprensión e interpretación de textos literarios; Discutir con los maestros en formación los problemas teórico-prácticos a los que se enfrenta la investigación en Didáctica de la literatura. Y proponer a los maestros en formación el diseño y la vivencia de un PDL en diversos contextos escolares (1-2).

Con base en lo anterior, estas son las reflexiones y los hallazgos de Vanegas y Valencia (2009: 2).

¿En qué consiste un PDL?

Podemos decir que el Proyecto Didáctico de Literatura es un trabajo educativo más o menos prolongado, con fuerte participación de los niños y las niñas en su planteamiento, en su diseño, seguimiento, gestión y evaluación del mismo; es a la vez propiciador de la indagación infantil en una labor autopropulsada y conducente a resultados propios. Un proyecto de literatura combina el estudio empírico de la obra literaria con la consulta bibliográfica y, puede incluir propuestas y acciones de cambios en hábitos, en el ámbito personal, escolar y social.

¿Cuáles son los componentes del PDL?⁶⁴

63 Véase el programa de curso de la profesora Mónica Moreno Torres en el archivo digital del Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Y en la licenciatura en mención, primer semestre de 2009a, 8 p.

64 Estos componentes son: hecho sorprendente; sospecha; conjetura; improntas, síntomas e indicios; enigma; regla; problema didáctico y problema narrativo; mundo posible, e hipótesis abductiva. De estos diez

Tabla 10. Desarrollo de un proyecto Didáctico de Literatura para la educación preescolar

Horizonte pedagógico ⁶⁵	Horizonte literario
hecho sorprendente	
Llama la atención la capacidad de memorización que tienen los niños y las niñas del grado preescolar	Después de leerles el cuento “Los colores de los pájaros”, les llamó la atención que siendo las flores tan distintas físicamente al Colibrí, le ayudaran a este último a tener una apariencia física diferente, llena de brillo y color.
hipótesis abductiva	
La estrategia de lectura del texto en voz alta, seguida de la muestra de imágenes que ilustran el cuento, y las preguntas de tipo literal, utilizadas por la maestra responsable del grupo, no son suficientes para fortalecer la capacidad de memorización de los niños y las niñas. Estos métodos son fundamentales, pero se hace necesario intencionarlos didácticamente. Se debe diseñar una estrategia de lectura y escritura que fortalezca en ellos su capacidad de memorización, llevándolos a la adquisición de nuevos conocimientos con la idea de fomentar su capacidad de imaginación y creatividad.	Pensamos que la historia del cuento “Los colores de los Pájaros” aporta significativamente en la dimensión personal de los niños, específicamente en lo humano, ya que rescata temas y valores que hoy día se han perdido en la sociedad, como es la amistad verdadera, el ayudar al otro cuando lo necesita, el aceptar al otro tal y como es sin tener en cuenta su raza o condiciones socioculturales y económicas.

De acuerdo con lo anterior, algunas de sus conclusiones son las siguientes:

Un maestro investigador se interroga, crea, modifica y posibilita nuevos encuentros, teorías y verdades que pueden ser tratadas en beneficio de la educación, los estudiantes y del mismo educador;

componentes mostraremos el primero y el último, pues se convierten en los detonadores abductivos de la investigación en el aula. Cada componente tiene una fundamentación teórica que fue estudiada y discutida por los maestros en formación en la clase y en sus respectivos equipos de investigación.

65 El concepto *horizonte literario* retoma los aportes de la teoría de Gadamer (2004 y 2005) y la estética de la recepción propuesta por Jauss (2008). Y el concepto *horizonte pedagógico* se apoya en el estudio de casos que adelanta Yael Poyas (2004: 63-84); para este, de dichos horizontes surge “un tercer tipo de ‘horizonte de expectativas’, típico de ambientes educativos que podría ser llamado ‘horizonte de las expectativas pedagógicas’” (1).

así nos sentimos como verdaderas investigadoras que aportan a la elaboración de un PDL no solo basado en la realidad, sino también en el interés por incentivar esa capacidad de memorización que tienen los niños a tan temprana edad (Vanegas y Valencia, 2008: 20).

Este último PDL es una muestra de que la estrategia didáctica puede llegar a diversos niveles de la educación. Sus diferencias, tal como lo muestra cada proyecto, están determinadas por dos variables, así: la primera se relaciona con el historial cultural y de expectativas de los estudiantes, pues no es lo mismo trabajar con párvulos el relato *Los colores de los pájaros*, debido a su riqueza socioafectiva, tal como lo expresan las maestras en formación, que proponerles a los estudiantes de los grados de undécimo y sexto la lectura de una novela policiaca. Y en la segunda, los horizontes —de expectativas y cultural— de los maestros en formación también serán determinantes para darle al PDL el valor sociocognitivo, estético e investigativo que la estrategia didáctica espera alcanzar.

4.4 Conclusiones

En la vivencia relacionada con los profesores universitarios, es dable señalar lo siguiente: mientras los profesores de la Universidad de Medellín se interesan por el relato, los de la Universidad de Antioquia se detienen en la teoría peirceana (aproximadamente, tres de las cuatro horas destinadas al taller). En ambos casos se obviaron temas y se adicionaron otros. Esta experiencia nos lleva a pensar en la necesidad de simplificar procesos, delimitar conceptos y prestarle mayor atención a las inquietudes de los profesores.

En relación con las características de los profesores, es dable señalar que el diplomado de la Universidad de Medellín, al contar con profesionales de diferentes áreas de conocimiento, exigía un taller de corte interdisciplinar para el que no estábamos preparados, pues no logramos superar “la disciplinarización del saber” presentada entre los asistentes. Esto hizo que cada uno relatara su experiencia de investigación, pero sin que se

diera el salto al diálogo de saberes. Por el contrario, en la Universidad de Antioquia los profesores comienzan a pensar en problemas de investigación comunes al área de trabajo social, pero su resistencia a la teoría peirceana les impide formular hipótesis novedosas.

En el aspecto relacionado con los lineamientos de los diplomados, encontramos puntos de contacto entre ellos. Este descubrimiento fue satisfactorio, pues supera la transmisión de conocimientos por las siguientes razones: proponen al profesorado el desarrollo de un pensamiento flexible (complejo); los motivan al diálogo interdisciplinar; les brindan herramientas teórico-prácticas para identificar ejes problemáticos en la enseñanza de las ciencias, la didáctica y el currículo; les proponen articular lo pedagógico, lo didáctico y lo disciplinar a su postura ético-política e investigativa, entre otros. Estos avances son prometedores para la didáctica universitaria y se convierten en el punto de partida para el rediseño de la estrategia didáctica de esta investigación.

Esto significa que las experiencias le aportan al proceso de construcción de la estrategia didáctica los siguientes cambios: la necesidad de darle a la conversación hermenéutica un valor estratégico, esto es, privilegiar el intercambio de saberes para lograr un mayor acercamiento entre los profesores; conocer su horizonte de expectativas; darle a sus vivencias (en el aula y en otros contextos) un valor cognitivo, cognoscitivo y cultural, escaso en la docencia universitaria; y acercarlos a una comprensión dialógica de los objetos de conocimiento (categorías de la teoría de la abducción) del taller.

Esta interacción, también nos insta a darle a la estrategia un mayor nivel de flexibilidad y generalidad. Si bien la obra literaria funge como uno de los mejores pretextos para despertar la capacidad de indagación de los profesores, no es un elemento determinante para el desarrollo de la estrategia. Esto se evidencia en el taller de la Universidad de Antioquia, cuando impelidos por las circunstancias le brindamos un mayor énfasis a la comprensión de los objetos de conocimiento, debido al debate suscitado entre los profesores con la tallerista. Como lo dijimos más arriba, sus abducciones no cumplieron con lo esperado; sin embargo, el interés que hacia el final del taller mostraron algunos

profesores por aplicar la estrategia en sus aulas y en su vida es una muestra de sus posibilidades en otras áreas de conocimiento.

Por su parte la vivencia con los maestros en formación de literatura nos insta a la siguiente reflexión: recordemos que para la hermenéutica filosófica la reconstrucción de una vivencia puede ser comprendida como un episodio o una aventura. En nuestro caso se trata de una aventura investigativa, pues el diseño de una hipótesis abductiva posibilitada por la lectura de un relato enigmático y un evento del aula, al surgir de un hecho sorprendente hace impredecible su desenlace. Esta contingencia se convierte en el detonador abductivo del proceso y de los resultados de la experiencia literaria y didáctica.

Este juego de probabilidades le exige a la proponente de esta investigación y a los maestros en formación diseñar una propuesta didáctica flexible. Así, cuando estamos ante un relato enigmático adelantamos un proceso de razonamiento lógico-creativo que debe responder a las demandas del texto sin alterar su sentido, y al mismo tiempo generar algunas hipótesis de lectura para hacer comprensible su interpretación. Y cuando estos maestros llegan a las diversas instituciones educativas de la ciudad, la selección del texto literario debe responder a dos criterios: en el primero, el relato debe estar articulado al hecho sorprendente surgido de la interacción entre los futuros maestros y sus estudiantes. Recuérdese por ejemplo el relato *El corazón delator*, seleccionado por Martínez y Vallejo (2009), debido “al desgano de los estudiantes de undécimo por la lectura de textos literarios”; la novela policiaca *Días de terror* (Shaw, 2007), puesta en escena por Arango (2011), cuya lectura provoca en uno de sus estudiante la primera hipótesis de lectura para todo el grupo; y *Los colores de los pájaros*, leído a los niños de un preescolar para potenciar su capacidad de memorización e imaginación.

Y en el segundo, el maestro en formación debe estudiar del conjunto teorías relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, la literatura, la evaluación, la cognición, la didáctica general y específica, entre otras; los referentes que le permiten conceptualizar y contextualizar su estrategia didáctica. Recuérdese, por ejemplo, la alusión de Martínez y Vallejo (2009) al concepto de “formación” de Larrosa. Y el modo

como Arango (2011) se apoya en Peirce (1903d) cuando se refiere a un “plan de razonamiento” o, en palabras de esta maestra, a una “lectura investigativa” del relato policiaco.

Finalmente, un análisis comparativo de los avances de la estrategia didáctica a partir de las tablas presentadas muestra lo siguiente: un contraste entre las tablas 1 y 2 permite observar que en la uno se presentan conceptos literarios más cercanos a la semiótica narrativa de corte bajtiniano, y aunque alude a términos peirceanos como “sospecha”, “conjetura” e “hipótesis”, no los explica ampliamente, situación que le exige al lector-investigador un mayor esfuerzo cognitivo para responder a las demandas de la guía. Y la tabla 2 hace más traducible la estrategia didáctica al incorporar conceptos hermenéuticos como “comprensión”, “interpretación”, “creación” y “socialización”, permitiéndole al maestro en formación tomar conciencia del proceso metacognitivo que realiza en cada uno de los momentos de su lectura abductiva; además se advierte el tipo de capacidades que desarrolla, dándole a la “competencia investigativa” un lugar importante en dicho proceso.

Las Tablas 3, 4 y 5, al estar relacionadas con la construcción del Proyecto Didáctico de Literatura —PDL—, muestran los siguientes resultados: la número 3 reúne los criterios generales del diseño de un proyecto de aula, a diferencia de los componentes “Pregunta” y “Unidad didáctica”, de los cuales el primero funge como el detonador abductivo de la investigación, y el segundo, como el espacio de reconceptualización y recontextualización de los saberes del futuro maestro con sus estudiantes. La número 4 propone dos horizontes de sentido, el literario y el horzónico. Este instrumento muestra un tratamiento del relato policiaco más cercano a la teoría de la abducción y un enfoque sociocrítico de la didáctica —recuérdese la formulación de una regla, un caso y un resultado, en el horizonte literario, y las posibilidades didáctica del método abductivo al reconocer en las vivencias de los estudiantes una posibilidad para modificar sus relaciones con el mundo, su cotidianidad, entre otros ámbitos y dimensiones.

La tabla 5, aunque tiene los mismos horizontes de la tabla cuatro —horizonte literario y pedagógico—, muestra diez componentes. Si bien estos componentes les

permiten a estas maestras en formación y sus pares académicos analizar su experiencia de investigación en el aula, en algunos de esos casos el diseño del PDL produjo cierto malestar. Al respecto, Liliana Méndez Vargas y Leidy Tatiana Restrepo López (2009) expresan:

Consideramos que la calidad de los PDL depende en gran parte de la claridad de los parámetros sobre los cuales se plantea la propuesta de trabajo, sin embargo a lo largo del curso vimos cómo estos se fueron modificando constantemente. Por esta razón, en distintas ocasiones nos confundimos y realizamos algunas tareas innecesarias (29).⁶⁶

Esta crítica nos lleva a la necesidad de sintetizar algunos conceptos, así: en el PDL de la profesora Arango no aparecen los términos “improntas”, “síntomas” e “indicios”; “mundo posible”; “problema narrativo” y “problema didáctico”. Los cinco primeros, propios de la semiótica narrativa, activan progresivamente los sentidos del lector; sin embargo, procesos de razonamiento como la abducción, la deducción y la inducción, también cumplen una función similar. Una muestra de ello aparece en la obra *El signo de los tres*, cuando Sebeok y Umiker-Sebeok (1989: 44) expresan que la “mejor hipótesis de Holmes es la más simple y natural”. Y agregan que Holmes no está dispuesto a arriesgar sus conjeturas de un solo golpe, por eso “desmenuza la hipótesis en sus componentes lógicos”.

Así las cosas, la hipótesis abductiva es un razonamiento sintético que en esta estrategia cumple con dos propósitos: activa los procesos sociocognitivos y creativos del lector-investigador en busca de un caso narrativo, y aguza en este mismo sujeto (como maestro en formación) sus sentidos, cuando encuentra en el salón de clases un hecho sorprende y lo convierte en un proceso de indagación en el aula.

En suma, el horizonte literario y su fusión horizontal con los saberes didácticos del maestro en formación, al mostrar sus posibilidades como proceso de investigación en el aula nos permite llevar la estrategia didáctica a otros niveles de la educación. Nos referimos a los talleres realizados en los diplomados de la Universidad de Medellín y la Universidad

66 Véase en la LHLC el PDL “*El patito feo*: un texto literario para iniciar a los niños en la lectura y la escritura con propósitos formativos” (2009, 30 p.).

de Antioquia, estas experiencias que se convierten en el detonador abductivo de una estrategia didáctica basada en una Espiral Comprensiva de la Experiencia de Investigación en el Aula —Ecedia— para la docencia universitaria y el profesorado de la educación básica y media. Pasemos entonces a la tercera parte de esta investigación, donde se desarrolla dicha propuesta.

Por último, el análisis de las conversaciones hermenéuticas realizadas en el contexto de esta investigación arroja dos resultados determinantes en su desarrollo. El primero valida las intuiciones y conjeturas que en 2007, época en la que comenzó esta investigación, empezamos a contemplar en relación con el diálogo entre la abducción y la didáctica de la literatura. Y el segundo muestra que la postura política de un investigador y de un docente es más que necesaria en estos tiempos de incertidumbre y desesperanza. Es decir, a pesar del poder que tienen las políticas de globalización en todos los ámbitos de la sociedad intraplanetaria, no renunciamos a un mejor presente y un mejor futuro.

Por eso, en los diversos momentos que acompañan el desarrollo de la Ecedia mostramos el panorama social, político, económico y educativo que hoy nos determina. Avalamos y formulamos algunas propuestas que nos reconcilian con lo humano y la humanidad de la que estamos hechos. Expresamos sus posibilidades y limitaciones en diferentes ámbitos conceptuales de la Ecedia. Este movimiento espiralado seguramente tiene algunos espacios en blanco que es necesario colorear; sin embargo, la pretensión de la hermenéutica y la abducción es precisamente hacer que el conocimiento y el ser humano avancen a estadios evolutivos cada vez mayores.

Tercera parte

Acerca del futuro de la investigación

5. Creación de la estrategia didáctica basada en la Espiral Comprensiva de la Experiencia de Investigación en el Aula —Ecedia—

5.1 Antecedentes teóricos de la estrategia didáctica en la universidad

El asunto de las estrategias didácticas es tema-problema en la mayoría de las universidades del planeta. Por esta razón vamos a presentar algunas reflexiones y propuestas con la idea de conocer los marcos teóricos, los desarrollos y los obstáculos de dicho tema en la educación superior.

Algunas investigaciones como las de Andrews *et al.* (2001) e Ironside (2003) describen una preocupación por transformar las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios encargados de la educación de la enfermera en los primeros semestres de la carrera. Esta situación las lleva a proponer la incorporación de la “narrativa pedagógica” como una estrategia para la formación en investigación de dichas profesionales. Este enfoque tiene las siguientes ventajas: incentiva en las estudiantes su capacidad crítica y creativa, pues su trabajo de campo debe estar acompañado de una reflexión escrita, leída por cada estudiante ante el grupo de clase y el docente; además, los problemas que llamen la atención de las mismas, al convertirlos en materia de indagación las acercan a los problemas de la ciencia y los de su saber profesional.

Otra experiencia similar en el pregrado es la adelantada por Quintero y Ramírez (2005), quienes se preguntan: ¿de qué manera los futuros licenciados comprenden y mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera al incorporar el ciclo de la espiral reflexiva en la acción? Este ciclo consiste en los siguientes pasos: identificar el problema, buscar las formas de resolverlo, observar lo que pasa, volver a registrar las situaciones, reflexionar, interpretar y generar acciones mejoradoras. Esta espiral reflexiva se apoya en la investigación-acción y convierte las situaciones del aula en una guía para iniciar a los futuros maestros en la investigación científica. Señalan que la

puesta en marcha de esta estrategia les permite a los estudiantes adquirir una visión inteligente del mundo y desarrolla sus competencias crítica y propositiva.

Asimismo, Isaza *et al.* (2005) consideran que en los programas de formación de maestros la “investigación formativa” puede ser considerada como la primera experiencia en investigación de este profesional de la educación. Advierten que su impulso debe realizarse al comienzo de la carrera, pues ello le permite al futuro maestro formular preguntas relacionadas con el contexto de la escuela, conocer los métodos científicos y formarse como sujetos críticos, éticos y políticos. Algunas de sus estrategias son: el diseño de proyectos de aula, elaboración de microinvestigaciones encaminadas a la aplicación de un modelo pedagógico, y construcción de proyectos pedagógicos y culturales dirigidos a resolver problemas sociales específicos, entre otros.

Nótese que ninguno de los autores se refiere a la asignatura “metodología de la investigación”. ¿Por qué? De acuerdo con Ruiz y Torres (2005), si bien en la universidad se intenta preparar a los futuros profesionales en las herramientas de la investigación por medio de asignaturas como “métodos de investigación” y espacios afines, los resultados no son muy satisfactorios. Esta situación la confirman con la construcción de un índice de modernidad instruccional —IMI— que pretende caracterizar el proceso de enseñanza de la investigación en la asignatura “métodos de investigación” y espacios afines.

La construcción de este índice se apoya en una encuesta que se aplica a docentes encargados de dicha asignatura y a profesores de ciencias, administración e ingenierías en una universidad venezolana. El estudio muestra que en ambos casos, los profesores tienden a transmitir información relacionada con los métodos de investigación, dejando de lado el desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes. Este resultado los lleva a señalar que la investigación puede tener sentido para el estudiante cuando se promueve directamente en la cátedra, o mediante líneas de investigación asociadas a la carrera del futuro profesional.

Pero no solo en el pregrado la investigación es un tema problemático. En el posgrado también se presentan algunas dificultades. En tal sentido, Ruiz (2005) se pregunta: ¿por qué algunos estudiantes de maestría no aprenden a investigar durante el proceso de elaboración de su tesis de grado?, ¿esta situación podría estar asociada al modelo de tutoría utilizado?, y ¿bajo qué condiciones sería posible evitar esta situación? Estas inquietudes lo llevan a proponer un modelo denominado Sistema de Mediación Tutorial —SMT— dirigido a potenciar la competencia investigativa del tesista.

El modelo retoma los aportes de las teorías del aprendizaje significativo y el constructivismo complejo. En esta última, la estructura conceptual es abierta, se encuentra en evolución y su funcionamiento puede ser aplicado a muchas áreas de conocimiento. El SMT tiene tres momentos, así: la entrada (situación inicial), el proceso de transformación y la salida (producto o situación final). En el primero, la relación estudiante-tutor es muy cercana. En el segundo, la relación del tesista con el tutor es más lejana, ya que el primero se debe acercar al contexto (teórico o práctico) de su indagación. Y en el tercero, se profundiza el momento dos en busca de la autonomía del estudiante con el contexto. El tutor debe estar atento a dos objetivos: transparentar las estrategias utilizadas con y para el estudiante, de modo que el producto académico se alcance (la tesis), y desarrollar las competencias investigativas del tesista.⁶⁷

El desarrollo de competencias investigativas o “científicas”, en palabras de González (2005), es uno de los propósitos del docente en la universidad, pues su cognoscibilidad científica debe convertirse en una de las variables de su método didáctico. Dichas competencias incluyen las siguientes habilidades: inducción, deducción y abducción, con sus respectivos sistemas de competencias. Estas habilidades promueven la alta inteligencia y se convierten en el camino metódico que debe ser simulado

⁶⁷ Ruiz (2005: 12) señala que el modelo ha sido aplicado con éxito en 15 instituciones universitarias de Venezuela, entre 1993 y 2005. Cumple con dos funciones: sirve de guía al tutor no experto para realizar su trabajo con éxito y promueve el pensamiento heurístico del tesista, ya que puede direccionar su investigación “de acuerdo con las hipótesis generales asumidas en el modelo”.

didácticamente en el aula. La simulación se concreta cuando el profesor diseña un proyecto didáctico con la idea de que sus estudiantes desarrollen dichas competencias científicas y accedan a la producción cultural de la humanidad.

Así las cosas, en la mayoría de estas experiencias de investigación los profesores les enseñan a sus estudiantes a investigar por medio de su práctica profesional. Este tipo de investigación, en palabras de Restrepo (1996 y 2004), es diferente de la investigación para la producción de conocimientos. Este autor señala que si el interés del profesor es familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica, les está enseñando a investigar. Pero cuando su intención es producir conocimiento y aplicarlo a la resolución de diversos contextos problémicos, promueve la investigación en sentido estricto. La primera modalidad estaría más asociada al pregrado y la segunda a la maestría y al doctorado. En ambos casos, la investigación debe promover la creatividad del docente y sus estudiantes.

La investigación formativa tiene un campo de actuación diverso debido a la serie de estrategias didácticas que la integran. Sus variaciones se resumen en la “estrategia expositiva o por recepción” y la de “aprendizaje por descubrimiento”. En la primera, los metaobjetivos son la organicidad, la exhaustividad y la lógica; el docente selecciona del dominio de un saber profesional aquellos contenidos que deben ser dominados por el estudiante. En la segunda, los metaobjetivos se dirigen a la transferencia del aprendizaje basada en el reconocimiento de los conocimientos previos de los estudiantes y su potenciación en otros contextos teórico-prácticos. En suma, el docente propugna por un pensamiento flexible y reconoce el diálogo interdisciplinario, debido a la variedad de problemas que deben ser resueltos por los estudiantes con su acompañamiento.

Otras denominaciones de la investigación en la universidad son las siguientes: investigación exploratoria, cuyo objetivo consiste en rastrear en artículos, documentos e investigaciones terminadas, problemas relevantes para los estudiantes y el docente; formación en y para la investigación en la que se pretende formar a los estudiantes en actividades relacionadas con un proyecto de investigación; investigación para la

transformación en la acción o práctica, interesada en mejorar los programas académicos mientras se desarrollan; y pedagogía de la investigación, en la cual el docente trabaja con algunos estudiantes alrededor de un problema, y que se implementa principalmente en las maestrías y los doctorados; entre otras.

5.2 Antecedentes teóricos de la Ecedia en la educación básica y media

De acuerdo con Viau *et al.* (2007) la escasa formación epistemológica de los maestros de educación básica del área de las ciencias influye en su desconocimiento de los modelos didácticos. Estas dificultades se pueden superar con la actualización del docente en un modelo que cumpla con dos propósitos: les ayude a identificar algunas estrategias relacionadas con la enseñanza de los modelos teóricos de la ciencia y fortalezca sus procesos cognitivos y epistemológicos

Estos propósitos los reúne un “modelo didáctico analógico” por las siguientes razones: familiariza a los estudiantes con aquellos conocimientos de la ciencia que les son inasequibles. Les ayuda a recuperar y procesar información (previa y nueva). Le sugiere al maestro actividades en las que el estudiante a partir de una situación cotidiana, puede llegar a otra desconocida. Este modelo le exige al docente el análisis de los modelos mentales de los estudiantes o de su perfil conceptual y la identificación del tipo de modelo analógico que deben implementar. Por su parte los estudiantes deben exponer sus analogías a partir de sus predicciones o procesos mentales basados en un aprendizaje por descubrimiento y deben identificar las relaciones entre un modelo teórico y el modelo didáctico; esto es, se debe lograr que sus analogías y las del docente les permitan descubrir el contenido científico que intentan aprehender y enseñar.

En consonancia con lo anterior, para Larriba (2001) el modelo didáctico hace parte del conjunto de principios, orientaciones e hipótesis que formula el docente acerca de lo que ocurre en el contexto escolar con el propósito de mejorar su práctica pedagógica. Se convierte en una guía para su toma de decisiones antes y durante su acción pedagógica, debido a los saberes académicos y experienciales que incorpora. Su estudio contribuye a la

identificación de líneas de investigación basadas en diseños experimentales o cuasiexperimentales y le recomienda la pertinencia y adecuación de procedimientos concretos en el aula. En este contexto, cuando un docente asume un modelo de manera reflexiva y sistemática, el impacto de este conocimiento profesional lo puede convertir en un investigador de su disciplina y su enseñanza.

Lo anterior, en palabras de Balbi (2008), se inscribe en el enfoque constructivista de la investigación, debido a que en esta teoría la actividad del docente puede convertirse en un ejercicio de investigación basado en la selección de unos contenidos y unas estrategias inspiradas en la formulación de preguntas, problemas y proyectos. Estos procedimientos producen un “cambio conceptual” en el estudiante al movilizar su estructura cognitiva y cognoscitiva, con lo cual se logra su adaptación a nuevas situaciones de aprendizaje. Además, promueve un ambiente de libertad y autonomía debido al intercambio comunicativo entre el grupo de clase y el docente.

Si este intercambio se produce en el aula, nos encontramos ante un grupo-clase que demanda un tipo de investigación basada en el estudio de caso. Arroyave (2001-2002; 2007) considera que “la investigación educativa trascendental como método de estudios de casos” les permite a los maestros en ejercicio de educación básica formarse como investigadores al adquirir una comprensión y explicación de su objeto de estudio (o saber por enseñar), debido al enfoque sociocrítico, múltiple y holístico que identifica su modelo.

Este modelo promueve el aprendizaje individual y grupal, sistemático y continuo al articular lo que se aprende con lo que se vive; en suma, reúne el saber teórico y práctico en la búsqueda de un proceso de indagación en el aula. Tiene como punto de partida el análisis de una situación o un problema (caso), el cual insta al sujeto a su estudio. El análisis e interpretación del caso le permite al maestro llegar a su comprensión y de manera posterior adelantar un proceso de conceptualización para el mejoramiento de su práctica pedagógica. Consta de un proceso activo en tres fases, así: etapa preactiva, de problematización del objeto de estudio; etapa activa, de diseño para el trabajo de campo; y etapa posactiva, de análisis e interpretación para proponer cambios en la práctica pedagógica.

Por lo anterior, en palabras de García y García (1993), si la investigación cualitativa en el aula tiene como punto de partida la red conceptual de la disciplina enseñada por el docente, estas serían algunas de sus características: el problema de investigación formulado por los estudiantes puede surgir a modo de hipótesis o conjetura; el proceso de investigación estaría representado por medio de “una organización en espiral” basada en dos dimensiones: una dimensión horizontal en la que se encuentra la red conceptual, y otra dimensión vertical, cuyo movimiento expresa la profundización creciente que adquieren los estudiantes de cada concepto. En suma, la investigación en el aula le permite al docente definir una metodología y un marco teórico con repercusiones en su modelo didáctico; y recuperar los aportes del enfoque constructivista y el paradigma de la complejidad para el contexto educativo.

5.3. Justificación de la estrategia didáctica y su Ecedia en la educación básica, media y superior

La estrategia didáctica, basada en la Ecedia, puede ser estudiada e implementada por el profesorado de la educación básica, media y superior. Así, mientras algunos profesores universitarios se interesan por la investigación para la producción de conocimientos, otros dedican parte de su docencia a la formación en y para la investigación de sus estudiantes. Esta última hace parte de los intereses de algunos docentes de la educación básica.

Estos últimos pueden tener las siguientes características: participan o tienen una formación posgraduada que los motiva a adelantar procesos de investigación en el aula; hacen parte de redes de maestros interesados en la investigación en la escuela (maestros/as en ejercicio); son docentes de ambos niveles de educación (básica y superior) interesados en establecer el vínculo entre la escuela y la universidad por medio de la investigación, o son maestros en formación adscritos a alguna facultad de educación.

Los profesores universitarios, en general, también pueden estudiar y aplicar los procedimientos que recomienda esta estrategia, puesto que los marcos de referencia en que se apoya son aplicables a las diversas disciplinas, ciencias y artes que se imparten en la

educación superior. En suma, ambos profesionales (docente de la educación básica, media o superior) pueden vivenciar los alcances de esta propuesta de acuerdo con sus intereses científicos, didácticos, prácticos y sus contextos de actuación. Como todo enfoque didáctico lo que aquí expone es una posibilidad entre otras. Su estudio e implementación podría sugerir algunos cambios en la práctica pedagógica de quienes se interesan en el uso creativo del conocimiento con el propósito de adelantar procesos de investigación en el aula. Además, su implementación crítica en el aula podría evidenciar nuevas hipótesis de investigación para el campo de la pedagogía, las didácticas específicas y el diálogo interdisciplinar.

6. Marco teórico de la estrategia didáctica y su Ecedia

6.1 ¿Qué vamos a entender por estructura teórica de la Ecedia?

De acuerdo con Maturana (1997), todos los seres vivos (humanos o no) hacemos parte de un sistema de organización que nos define como homínidos y en cuyo interior se encuentran una serie de invariantes. Estas invariantes le otorgan al sistema estabilidad, identidad y organización interna. Estas características son propias de la interacción que los seres vivos establecemos al interior del sistema y el medio. De esta manera, cuando el sistema y su medio (entorno donde los seres vivos se desarrollan) adquieren un carácter estable y recurrente se convierten en unidades *autopoiéticas*. Estas unidades además de biológicas son sociales, pues cada sociedad y sus respectivos sistemas (político, educativo, cultural, entre otros) se distinguen por la red de relaciones que establece a su interior y por la “conservación de la vida” de sus componentes.

De esta manera, la estructura teórica de la estrategia didáctica (que veremos más adelante) al hacer parte de uno de los sistemas de la sociedad, el educativo, nos permite señalar que las relaciones entre el profesor y sus estudiantes al ser “recurrentes” (sesiones de clase) y “cooperativas” (diálogo de saberes) les permiten interactuar en dicho sistema (didáctico de la clase) por medio de “la reflexión en el lenguaje” (la conversación hermenéutica). La conversación se convierte en la unidad orgánica que le permite a la estrategia didáctica conservarse y expandirse cada vez que el profesor y sus estudiantes interactúan con los componentes nodales que la estructuran.

Los componentes nodales de la estrategia didáctica están representados por una serie de palabras (conceptos), que en la perspectiva de Maturana (1997: 53) expresan los “rasgos del flujo de coexistencia recursiva de las coordinaciones consensuales de acciones y denotan las distinciones” o formas de relación entre los integrantes del sistema. En otras palabras, el lenguaje(ar) de quienes hacen parte del sistema (didáctico de la clase) pone en movimiento la Ecedia y establece una serie de vínculos, acciones mentales y corporales que afectan “la esfera ecológica que es el medio [la clase] en el que viven los seres humanos

que constituyen cultura” (52). Así las cosas, el ingreso del docente y sus estudiantes a la ciencia, la cultura en general y la cultura académica en particular, son “camino de la sabiduría y de la comprensión que deben ser cultivados si es que han de tener alguna presencia en nuestra vida diaria” (90). Una manera de avanzar en este camino podría estar representada en el desarrollo de la estrategia didáctica, basada en la Espiral Compresiva de la Experiencia de Investigación en el Aula —Ecedia—, que exponemos a continuación.⁶⁸

6.2 Momentos de la estrategia didáctica basada en la Ecedia

La estrategia didáctica y su Ecedia tiene como punto de partida el diálogo entre el saber disciplinar y el saber didáctico. El tránsito de estos saberes por el sistema didáctico hace parte del primer *momento* de la clase al cual llamaremos *introducción*. Esta última comienza cuando el docente les expone a sus estudiantes un tema de su disciplina (saber por enseñar) que le inquieta, bien sea porque adelanta un proceso de indagación o se propone comenzar. El estudio del tema debe fortalecer su saber por enseñar, su saber didáctico y motivar a los estudiantes a emprender un proceso de investigación en el aula.

Este momento también incluye el hecho sorprendente. ¿Cómo surge? Si el interés del docente consiste en compartir con sus estudiantes los fenómenos (teorías o hechos) que lo inquietan puede seguir el siguiente procedimiento: mostrarles los resultados preliminares de su consulta bibliográfica (diálogo de saberes) y su relación con uno de los conceptos (historia de conceptos) clave del hecho sorprendente. Este procedimiento se puede concretar con la lectura de un artículo de investigación (en la universidad) o un relato enigmático (en la educación básica y media). Estos portadores de textos son los más adecuados por las siguientes razones: el primero promueve entre los estudiantes su deseo de indagación ya que las preguntas del investigador activan sus procesos cognitivos y cognoscitivos; y en el segundo, la presencia de un enigma le exige al lector sospechar de

68 Cuando abordemos la estructura metodológica de la estrategia didáctica explicaremos el concepto de “sistema didáctico de la clase” y las interacciones profesor-estudiante(s) cuando ponen en movimiento los componentes nodales de la estructura teórica de la estrategia didáctica.

todas las figuras de la enunciación (narrador y personajes) hasta tanto no haya descubierto los responsables de la fechoría y sus móviles.

El segundo momento es de la *comprensión*. Allí el docente adelanta dos procesos: apoyado en el procedimiento discursivo y textual del artículo de investigación o el relato enigmático, presenta a los estudiantes los procesos de razonamiento que orientan la formulación de su hipótesis abductiva. Seguidamente promueve entre los estudiantes otras hipótesis y cuando el grupo seleccione aquella que considera más adecuada con sus expectativas y aprendizajes de investigación, planea los procesos sociocognitivos y culturales que promueven el análisis de las hipótesis. Estos procesos le exigen al docente diseñar una secuencia didáctica abductiva que muestre las unidades didácticas de investigación que serán abordadas con los estudiantes, las actividades, la estructura de la clase y las características de los pretextos abductivos (artículo de investigación y relato enigmático).

Este momento incluye el diálogo interdisciplinar. Su puesta en escena lleva al docente a acudir a fuentes bibliográficas que muestren diversos puntos de vista relacionados con su hipótesis y las seleccionadas por los estudiantes. Luego viene el momento de la *interpretación*. Allí, el docente y sus estudiantes presentan en forma oral y escrita el proceso y los resultados de la investigación. Las formas escriturales y las técnicas de socialización de la experiencia de investigación deben ser acordadas entre el profesor y sus estudiantes.

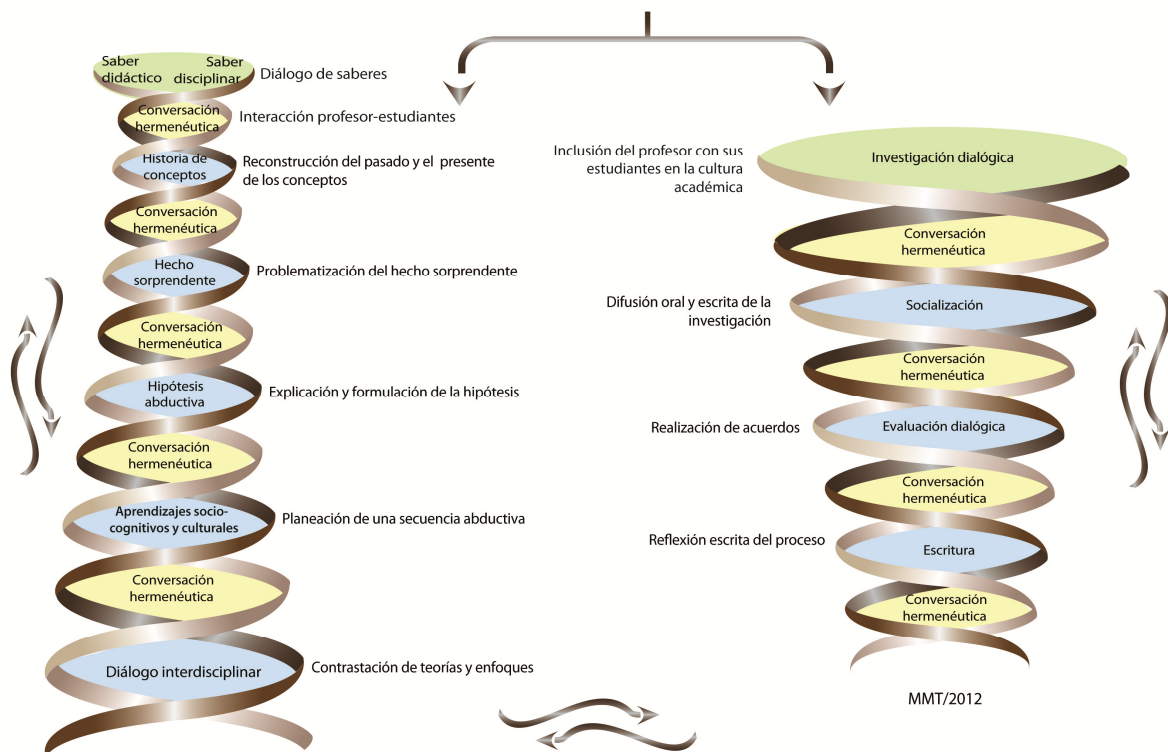
La evaluación dialógica también hace parte de este momento. Aunque este proceso es transversal en la estrategia didáctica, el profesor y sus estudiantes previamente deben discutir los criterios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, pues esta debe ser consecuente con el enfoque didáctico que proponemos. El último momento es el de la *síntesis*. El docente y sus estudiantes organizan o participan en un evento académico en el que socializan los resultados de su investigación. Esta socialización los hace sujetos activos de la cultura académica (o escolar) de las ciencias, disciplinas, artes, técnicas o tecnologías estudiadas por estos sujetos de saber.

Finalmente, hemos llegado al corazón de la estrategia didáctica y su Ecedia, la *conversación hermenéutica*. Esta interacción al realizarse en un tiempo real promueve el diálogo entre el profesor con sus estudiantes, se convierte en el espacio ontológico para el establecimiento de los acuerdos, los disensos, las dudas, las emociones, los proyectos de investigación, entre otros elementos sociocognitivos, culturales y humanos. De esta manera, la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico se convierte en un acontecimiento del ser y es en ella donde el diálogo interior y la interacción entre un *yo* y un *otro* promueve la educación de un sujeto en evolución permanente.

Pasemos ahora a mirar la representación mental de la estrategia didáctica y su Ecedia:

ESTRUCTURA TEÓRICA DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA, BASADA EN LA ESPIRAL COMPRESIVA DE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA –ECEDIA–

Componentes nodales con sus respectivos procesos de enseñanza y aprendizaje:



Antes de pasar a las características de cada componente nodal es dable hacer un balance de los antecedentes teóricos de la estrategia. Comencemos por decir que esta

iniciativa sería insuficiente si se deja de lado el presente de *la cosa* investigada. Esto es, la investigación en el aula. Por ello, acudimos a un marco referencial que muestra diferentes reflexiones y experiencias relacionadas con la investigación en la universidad y en la educación básica y media. En la universidad la mayoría de las experiencias se inclinan por la necesidad de formar al estudiante de pregrado en el aprendizaje de la investigación al comienzo de su carrera y en el espacio de su práctica profesional.

En relación con el posgrado, la reflexión de Ruiz pone en cuestión la labor del tutor de un estudiante de maestría. Su propuesta o creación de un Sistema de Mediación Tutorial confirma el interés del autor en promover desde la escuela hasta el pregrado, algunas habilidades de investigación en el estudiante. Esta visión podría ahorrarle al estudiante, al Estado y al sistema educativo tiempo y dinero, al incentivar de manera permanente sus habilidades de investigación. Ellas comienzan con pequeñas acciones mentales, como por ejemplo preguntarse por qué el narrador de un relato enigmático no presenta cierta información, hasta formular una hipótesis o pregunta de investigación con base en la lectura de un artículo de investigación.

Estas acciones mentales señalan las diferencias entre un aprendiz de investigador en la educación básica y media, y el investigador en formación en la universidad. De manera similar, Restrepo (1996; 2004) establece la diferencia entre la investigación en el pregrado y el posgrado. En la primera, el estudiante adquiere un conocimiento “subjetivamente nuevo” debido a su existencia y validación por una comunidad académica, mientras que en la segunda se producen innovaciones científicas que deben llegar al estudiante de pregrado con la idea de motivarlo al desarrollo de sus aprendizajes de investigación.

Por su parte en el apartado de la investigación en la educación básica y media se observa que sus marcos de referencia se apoyan en teorías que también han sido expuestas por los estudiosos de dicho tema en la universidad. Términos como modelo didáctico analógico, investigación apoyada en el método de estudio de casos y formulación de principios, orientaciones e hipótesis para adelantar un proceso de investigación en el aula hacen parte de las estrategias de investigación formativa que se impulsan en la universidad

(expositiva o por recepción, o por descubrimiento). No obstante, sus diferencias están determinadas por los contextos de actuación del docente, su horizonte de expectativas como ser humano y sujeto de saber y, por supuesto, los niveles cognitivos y cognoscitivos de sus estudiantes.

Este intercambio de las teorías de investigación en la escuela y en la universidad es aun más evidente con lo presentado por Quintero y Ramírez (2005) y García y García (1993). Los primeros autores hablan de la espiral reflexiva en la acción, en tanto que los segundos se refieren a la espiral como un medio para organizar la investigación en el aula. Ambos trabajos se apoyan en el enfoque de la investigación-acción con la idea de mostrar que el futuro docente y el maestro en ejercicio pueden adelantar un proceso de investigación en el aula que les permita desarrollar su competencia investigativa y la de sus estudiantes.

Si no existen fronteras en el conocimiento, ¿qué puede hacer la educación básica y media para formar a un aprendiz de investigador que más adelante se convierta en un investigador en formación, un científico, un artista, en suma, un sujeto crítico y propositivo, capaz de ver en lo común lo diferente? Posiblemente, la estrategia didáctica y su Ecedia ofrezcan una alternativa en este sentido. Por ello, se invita al lector a recorrer la Ecedia a partir de sus diez componentes nodales (diálogo de saberes, historia de conceptos, hecho sorprendente, hipótesis abductiva, aprendizajes sociocognitivos y culturales, diálogo interdisciplinar, escritura, evaluación dialógica, socialización, e investigación dialógica) y sus respectivos procesos de enseñanza y aprendizaje.

6.3 Características de cada componente

6.3.1 Diálogo de saberes

El sueño estaba compuesto como una torre formada por capas sin fin que se alzarán y se perdieran en el infinito, o bajarán en círculos perdiéndose en las entrañas de la tierra. Cuando me arrastró en sus ondas la espiral comenzó, y esa espiral era un laberinto. No había ni

techo ni fondo, ni paredes ni regreso. Pero había temas que se repetían con exactitud (Anaïs Nin, 1963).

¿A qué temas se refiere el personaje creado por Anaïs Nin? Posiblemente, al amor, el incesto, el infierno, el cuerpo, la política; ellos forman diversas ondas que lentamente la arrastran por un laberinto abierto al universo y se repiten con exactitud, poniendo en movimiento la espiral.

Esta concepción espiralada de la vida y el conocimiento es bastante similar a lo que vamos a exponer a continuación. Podríamos decir que la estrategia didáctica y su Ecedia son aquella torre onírica por la que se desplaza el personaje. Y cada una de sus ondas (o círculos concéntricos) por los que se desliza constituye la espiral. Así, en términos didácticos entendemos por estrategia didáctica el proceso de interacción que el docente adelanta con sus estudiantes apoyado en una serie de opciones y decisiones de carácter epistemológico, ontológico, filosófico, político y didáctico. Opciones teóricas y decisiones metodológicas que le permiten planear situaciones de enseñanza y aprendizaje que se traducen en diferentes estrategias didácticas.

Estas estrategias articulan su saber disciplinar y didáctico al horizonte de expectativas de sus estudiantes. Además, deben estar inspiradas en unos objetivos y unos saberes dialógicos que pueden ser representados por medio de una imagen, un mapa conceptual, una rejilla, un cuadro o un diagrama, con la idea de mostrarles a sus estudiantes la fusión de horizontes esperada.

En esta estrategia los objetivos son: acercar al profesorado de la educación básica, media y la universidad a una visión de la investigación en el aula basada en el método de la abducción; fortalecer el saber disciplinar y didáctico del profesorado mostrándoles los aportes de la hermenéutica gadameriana y las didácticas (general, específicas y universitaria) a su práctica pedagógica y a la investigación en el aula; e incentivar en sus estudiantes algunas habilidades de investigación que los preparen para la vida y su futuro desempeño profesional.

Los saberes dialógicos consideran que el docente es un traductor de saberes al hacer enseñable los conocimientos que provienen de la ciencia y la cultura; los problemas de la ciencia y la cultura son un producto social y político que debe ser analizado por el docente con sus estudiantes; si la ciencia es un proceso en constante evolución, sus hallazgos deben ser discutidos con la idea de actualizar su pasado y proyectarlo hacia un futuro digno para los ciudadanos del planeta; los problemas (o hipótesis) formulados por los estudiantes deben facilitarles la ampliación de sus horizontes (de vida y académicos); y el trabajo dialógico entre el docente y sus estudiantes, y de estos últimos con otras comunidades académicas, educativas, de aprendizaje y virtual, debe contribuir con la consecución de sus aspiraciones individuales y colectivas.

6.3.2 Conversación hermenéutica

La conversación hermenéutica es el eje transversal de la estrategia didáctica y su Ecedia, pues el diálogo de saberes sería impensable sin la palabra hablada y escrita dentro del salón de clases. Hablada, debido a las interacciones permanentes entre el profesor con sus estudiantes y de estos últimos con sus pares (el grupo-clase y la cultura académica), en busca de un acuerdo. Estos acuerdos se reinterpretan con base en el horizonte de sentido y expectativas de sus interlocutores y la visión de mundo que los acompañe. Las visiones, entendidas como el punto de encuentro y el disenso entre dichos sujetos.

En relación con la palabra escrita, esta se convierte en un espacio para la autorreflexión y el diálogo del sujeto con la cultura (textos científicos y literarios) y sus compañeros de equipo de investigación. Así, mientras la oralidad les exige a dichos sujetos el respeto al turno de la palabra y una escucha respetuosa y activa, la palabra escrita promueve otras habilidades socioculturales y semióticas como la lectura detenida de los textos en busca de su comprensión e interpretación, y la elaboración de resúmenes, mapas mentales, entre otros procesos. Esta alternancia entre la palabra hablada y la escrita convierte el aula en un espacio público para el reconocimiento de la individualidad y la sociabilidad entre los estudiantes con sus pares, el profesor y la cultura.

Asimismo, debemos señalar que la formulación de la hipótesis por parte del profesorado y sus estudiantes se irá modificando y precisando con la consulta bibliográfica que los mismos adelanten durante el período académico definido para este propósito. Por ello, deben acudir a fuentes impresas o electrónicas para validar y experimentar su construcción. Además, deben adelantar la consulta a expertos. Hablamos de expertos para aquellos estudiantes y profesores universitarios interesados en adelantar una investigación abductiva surgida de la lectura lógico-semiótica de un artículo de investigación. En estos casos, se puede programar con el experto una conversación por medio de *Skype* o algún otro mecanismo similar. Este recurso electrónico les brinda a los estudiantes la posibilidad de hacerle preguntas al experto relacionadas con la hipótesis del proyecto de investigación que adelantan.

Es importante que las preguntas hayan sido discutidas previamente en cada equipo, con el grupo-clase y con el docente.

Miremos ahora, las dimensiones de la conversación hermenéutica. Comencemos por la ontológica. En este sentido, para Gadamer (2004), la precomprensión consiste en anticiparse a un nuevo proyecto de sentido. Este proyecto comienza con los conceptos previos del investigador que son sustituidos por otros más adecuados cuando avanza en su indagación. La adecuación significa que en el proceso de comprensión e interpretación podemos encontrar algunos errores en las opiniones previas, los cuales deben confirmarse en “las cosas” a las que se refiere la investigación (fuentes escritas, voces de los expertos, entre otras unidades de sentido). Esta dificultad no representa un obstáculo epistemológico para la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, pues el carácter prejuicioso de la comprensión le otorga al problema hermenéutico un lugar ontológico que se aparta del criterio negativo y racionalista que la Ilustración defendió.⁶⁹

69 Una versión amplia y algo diferente de la conversación hermenéutica puede consultarse en Moreno y Carvajal (2010a).

Lo anterior insta a Gadamer (2005) a preguntarse: ¿en qué se distinguen los prejuicios legítimos de otros que abogan por una razón crítica? Considera que en la Ilustración el término prejuicio comienza a ser considerado con un sentido crítico cuando se establece la diferencia entre un argumento de autoridad y otro precipitado. En el primero se trata de un sujeto metódico que intenta evitar el equívoco. En el segundo, la precipitación induce al error en el uso de la razón. Esta diferenciación es parcialmente válida, pues el argumento de autoridad no siempre está asistido por la razón. En ambos casos se puede incurrir en la exclusión del argumento de autoridad y la razón.

Una manera de resolver esta tensión consiste en rescatar “lo razonable del texto contra toda imposición”. La imposición de la razón al estar emparentada con la ‘verdad’, debe ser mirada con cautela. En Occidente, por ejemplo, la Biblia es considerada como un texto en el que se consigna la ‘verdad’. A esto se une el poder simbólico que tienen los jerarcas de la iglesia en sus lectores y feligreses. Este tipo de autoridad nos regresa al pensamiento cartesiano y asume el prejuicio de precipitación en forma moralizante y dicotómica.

No obstante, cuando se presentan prejuicios que son productivos para el conocimiento, el problema de la autoridad vuelve a tener validez. Esta tesis señala dos situaciones. Por un lado, reconoce que el argumento de autoridad influye en el juicio del sujeto, y, por otro, que la autoridad y el prejuicio contienen una dosis de verdad que no puede ser rechazada. La autoridad, entonces, es una condición de lo humano que no puede reposar en la sumisión ni en la fe ciega en la razón. Podemos entenderla como un acto de *reconocimiento*.

El reconocimiento tiene como punto de partida la acción del sujeto sobre la razón misma, esto es, hacerse cargo de sus propios límites para atribuirle al otro una perspectiva más acertada. Se trata entonces de un acto de autoridad de la razón que se concede a otro porque tiene una visión más amplia, porque “sabe más”. Esta visión rompe con la arbitrariedad de la razón y es aplicable al educador, al estudiante, al científico, el ciudadano, ¿por qué?

Porque les muestra diversos caminos para llegar a la comprensión hermenéutica de la razón. Los insta a distinguir los juicios precipitados y unilaterales de aquellos surgidos de la razonabilidad dialógica. Esta postura hermenéutica en términos educativos significa que en la interacción comunicativa del docente con sus estudiantes, y de estos con los objetos de conocimiento, la aparición de los prejuicios hace parte de su condición ontológica. No obstante, su intercambio comunicativo es más productivo cuando se presenta un *reconocimiento* de los saberes que unos y otros poseen, todo ello unido al interés que los acompaña por comprender e interpretar *las cosas* a las que se refiere la investigación que adelantan.

Pasemos ahora a la dimensión política. Dice Gadamer en su capítulo “Sobre la planificación del futuro” (2004:187) se pregunta si hay un lenguaje propio de la ciencia que sea preciso escuchar. Este emplazamiento surge de la tensión entre la formación técnica y el conocimiento científico al que deben acceder los ciudadanos. Mientras los gobernantes son cada vez más audaces en reglamentar lingüísticamente el control de los medios de información y comunicación con la idea de “distorsionar extrañamente el conformismo natural de la sociedad” (187), la ciencia debe posibilitar la independencia de sus ciudadanos respecto de la opinión pública y la política, para de esta manera “educar la formación del juicio desde el libre conocimiento” (187).

Lo anterior le exige al científico una postura ética, pues la ciencia goza de un prestigio público que en muchas ocasiones la vuelve incuestionable. Esta situación la convierte en objeto de manipulaciones y disminuye la libertad crítica de la que puede gozar el investigador. También puede obnubilar a los ciudadanos cuando no son conscientes de la influencia que tiene la misma en las luchas políticas por el poder. Tomar conciencia de estas amenazas significa avanzar en la comprensión de los medios lingüísticos que la pueden legitimar.⁷⁰

70 Así las cosas, la palabra del investigador es deudora de una tradición y de otras voces. De lo contrario, le podría ocurrir lo que en su momento señala Montaigne (2009: 39-69), cuando advierte que “en las disputas y

Estos medios lingüísticos son la palabra y el enunciado. La palabra al hacer parte de un enunciado adquiere una serie de combinaciones que la convierten en una “lógica enunciativa” en la que tienen lugar los argumentos. El enunciado adquiere formas, matices y estructuras diversas. Por ejemplo, la pregunta se erige como una forma intermedia de enunciado. Por ello, la lógica de la pregunta en la mayoría de los casos genere nuevas preguntas.

Con base en lo anterior, nos preguntamos: ¿cuál es la función política de la ciencia? En palabras de Gadamer, si el discurso científico ha logrado niveles de abstracción que lo distinguen de otras formas expresivas debemos recordar que el dominio de la técnica no es absoluto, pues muchos aspectos de la vida no son objeto de la ciencia. De allí que “la aplicación de la ciencia no es a su vez controlable”, pues no “será la ciencia, sino nuestra capacidad humana y política global la que pueda garantizar la aplicación razonable de nuestro saber, o en todo caso, hacer que evitemos las catástrofes extremas” (Gadamer, 2004: 190).

Este llamado a la razonabilidad dialógica como un recurso para la protección y el desarrollo de la humanidad, nos insta a analizar la conversación en su dimensión estética. De acuerdo con Gadamer, la palabra es una *unidad vital* del discurso científico y otras expresiones de la cultura. Entre estas últimas se encuentra el arte en sus diversas manifestaciones estéticas. Así, para esta investigación la reflexión de Gadamer en relación con la función de la obra de arte como vivencia estética es fundamental por dos razones: en primer lugar, porque si bien el relato enigmático como pretexto abductivo puede ser leído en clave lógico-semiótica, también debe ser abordado en la clase de literatura como vivencia estética.

conversaciones no todas las palabras que nos parecen buenas han de ser aceptadas al punto. “Quizá se pueda comprobar conmigo que no se posee todo cuanto se toma prestado”. Esa fuerza de los argumentos debe ser construida respetando el horizonte histórico de lo investigado y las opiniones de quienes han puesto su mirada en nuestras preocupaciones científicas y humanas. De allí la importancia de la conversación hermenéutica en la educación.

Y en segundo lugar, porque como bien lo dice Gadamer (2005), si el ser de la obra de arte es una búsqueda de su *transformación*, en tanto, objeto sensible para la comprensión e interpretación, el autor y su perceptor pueden establecer un diálogo con la historia en el que se reconozcan como partícipes de un juego. Un juego dirigido por la libertad riesgosa de encontrar un elemento nuevo no contemplado por la comunidad de lectores y de investigadores. Este criterio hermenéutico les otorga al profesor de literatura y sus estudiantes la función de sujetos creativos y transformativos.

Otra arista de la conversación es su dimensión pedagógica. Al respecto, Flórez (1994a), considera que la comprensión pedagógica tiene dos momentos. El primero se relaciona con los prejuicios y las expectativas de sentido respecto del otro con quien se establece el diálogo. El segundo se refiere a la comprensión del estudiante hacia *las cosas* objeto de enseñanza. En el primer caso, los prejuicios no son un obstáculo para la comprensión dialógica ya que se convierten en una forma de interpelación entre un tú y un yo.

En esta comunicación pedagógica el docente y sus estudiantes aprenden a escucharse. El docente está dispuesto a ceder en sus pretensiones, sus prejuicios y sus convicciones. Su actitud se encamina a *reconocer* la búsqueda de la verdad por la que propugna el estudiante. Este reconocimiento incluye su valoración respecto de la capacidad de razonamiento del estudiante. Así, lo personal y lo cognitivo se combinan para estimular la capacidad crítica de los estudiantes y otorgarles su lugar como seres de lenguaje.

En el segundo caso la comprensión del estudiante hacia *las cosas* objeto de enseñanza consiste en “la búsqueda de un acuerdo alrededor del tema o del asunto que se trate”. Este proceso tiene como punto de partida el diálogo entre el horizonte previo del docente y el de los estudiantes. Pues así como en una conversación se busca el entendimiento del otro, en la interacción pedagógica el docente pretende conocer el “horizonte conceptual de cada estudiante”. Esto incluye sus conocimientos previos y su horizonte de expectativas. Esta actitud lo convierte en un facilitador del acuerdo sobre *la cosa* estudiada o investigada.

Se trata, entonces, de un proceso de individualización de la enseñanza basado en una comprensión pedagógica del ser histórico de los estudiantes. Esto es, reconocerlos en su pasado, su presente, sus formas de interacción con la cultura, su comprensión con el tema de la clase, entre otros. Este proceder le permite al docente avanzar en su labor de intérprete, de traductor, de mediador entre el horizonte de expectativas de los estudiantes y los desarrollos de la ciencia y la cultura.⁷¹

6.3.3 Hecho sorprendente⁷²

El hecho sorprendente se convierte en el primer detonador abductivo de la investigación en el aula. Una manera de posibilitar su surgimiento consiste en proponerles a los estudiantes una lectura abductiva de un artículo de investigación (en la universidad) y un relato enigmático (en la educación básica y media). En el relato enigmático, el lector participa del juego conjetural cuando se interesa por descifrar una fechoría (crimen, pérdida de un objeto clave para esclarecer el problema narrativo, la deshonra de un personaje, entre otros),⁷³ mientras que en el artículo de investigación las hipótesis, las preguntas y las conclusiones del texto se pueden convertir en marcas textuales abductivas.

En este último las hipótesis son enunciados falibles que pueden ser reformulados en el proceso de investigación. Lo mismo ocurre con las preguntas cuando son replanteadas en

⁷¹ En síntesis, la educación del ser humano para la conversación es una aspiración de la educación del futuro, debido al predominio que tiene el pensar y el saber monológico en el aula. Esta dificultad comienza a superarse cuando el docente promueve la libre expresión entre los estudiantes e incentiva su capacidad de escucha. Así, ellos aprenden a “renunciar a la seguridad ingenua de la propia opinión y emprenden abiertamente la discusión” (Friedrich, 1970: 14-15).

⁷² De acuerdo con la Ecedia dialógica antes del hecho sorprendente, se encuentra la “Historia de conceptos”. Este concepto no se desarrolla en este apartado pues aparece en la Primera parte de la tesis al interior del título “Aproximación histórica a los conceptos”. Nuestra intención es mostrar que en esta investigación el término “experiencia” funge como un elemento clave para sustentar su relación con la estrategia didáctica en construcción.

⁷³ El relato enigmático no será analizado en este apartado. Su puesta en escena y el marco referencial que lo sustenta han sido expuestos en la tercera parte de esta tesis.

atención a las precisiones alcanzadas en dicho proceso. En las conclusiones, la abducción es aun más fructífera cuando el investigador señala aquellos temas que no fueron analizados, pero fungen como nuevos interrogantes, hipótesis o problemas para futuras investigaciones.

Estas tres marcas textuales cumplen varias funciones en los procesos de lectura y escritura de las ciencias (disciplinas, artes, técnicas y tecnologías), así: recrean la propuesta didáctica del docente, pues la selección de los contenidos de la asignatura se realiza con base en los intereses investigativos de los estudiantes; los aprendizajes de los estudiantes combinan su autonomía intelectual y el trabajo en equipo, debido a la búsqueda bibliográfica que deben adelantar para sustentar el hecho sorprendente; los hace partícipes de la cultura académica al mostrarles la manera como se estructura el discurso científico, unido a los avances y los retos de la investigación en el ámbito disciplinar que estudian, y convierte el salón de clases en un espacio para la construcción de acuerdos.

Antes de mirar cómo poner en escena en un artículo de investigación, es dable retomar algunas reflexiones de Peirce, relacionadas con la lógica de la indagación.

En “Lecciones de lógica práctica”, Peirce (1869-1870) señala que la lógica es la ciencia de los argumentos por las siguientes razones: existen argumentos buenos, malos, modificables y aquellos que nos permiten sustentar inferencias a partir de un determinado hecho. Por esta razón, cuando estamos interesados en analizar un hecho, debemos tener en cuenta las siguientes máximas: 1) “Todos los hombres desean por naturaleza saber” Esto le exige al investigador conocer los principios del razonamiento. Estos principios tienen dos propósitos: por un lado, le ayudan a saber qué tan genuina puede ser su investigación y, por otro, orientan su deseo de saber, al someter sus argumentos a la discusión de una comunidad académica.

2) “Donde no hay duda real no puede haber investigación real”. Esto quiere decir que mientras la duda es un estado de insatisfacción del sujeto, la creencia lo mantiene en un estado de reposo. Esta última lo hace actuar de determinada manera, a diferencia de la

duda, que lo impele a investigar hasta esclarecerla. No obstante, cuando la duda pretende configurar un nuevo estado de creencia por medio de la opinión (desarrollo de un punto de vista argumentado), de allí que podemos decir que el sujeto avanza en la construcción de una “opinión verdadera” (Peirce, 1877).

Y 3) “Lo que es cuestionado por personas instruidas no es seguro”. Si dos personas piensan de diferente modo en relación con determinada situación, cualquiera de ellas puede tener la razón. Y si una de ellas es ese ‘yo’ investigador al que nos estamos refiriendo, la situación no varía. No obstante, si una de las partes llegara a pensar que la conclusión ha sido demostrada con cierta validez, pero la otra considera que es una falacia, se debe revisar el proceso de investigación. En otras palabras, no existe un acuerdo. Por ello, si un método de investigación que llevara a distintos hombres a resultados diferentes sin que tienda a llevarlos a un acuerdo sería autodestructivo e inútil para la ciencia, nos podríamos preguntar: ¿qué elementos se deben tener en cuenta para la construcción de un acuerdo? Al respecto, podríamos señalar las siguientes premisas: nuestra capacidad para formular inferencias no es natural, ella hace parte de un proceso prolongado y difícil; el posicionamiento de una duda se logra cuando se convierte en una “opinión verdadera” para la comunidad académica; y existen cuatro métodos para fijar una nueva creencia: a *priori*, tenacidad, autoridad y el método científico.

En conclusión, si nos interesa adoptar un método nuevo en el que sea posible la formación de una opinión, debemos lograr que los seres humanos “conversen unos con otros”. De esta manera, bajo “perspectivas diferentes será posible desarrollar gradualmente creencias en armonía” con nuestro ser y todo aquello que nos permite evolucionar como humanidad.

6.3.3.1 Aproximación a la lectura lógico-semiótica de un artículo de investigación en busca de un hecho sorprendente

Para hacer comprensible la tabla siguiente, consideramos que la estructura lógico-semiótica de un artículo de investigación tiene como punto de partida las características de dicho texto, las cuales comprenden dos niveles, así: un nivel macroestructural en el que se encuentran sus condiciones de posibilidad, continuidad y contrastación. Y un nivel microestructural en cuyo interior se encuentran las hipótesis, preguntas, tesis, conclusiones, teorías y enfoques.

Tabla 11. Estructura lógico-semiótica de un artículo de investigación

Lectura lógico-semiótica de un artículo de investigación ⁷⁴					
Estructura textual		Signos	Razonamientos	Cultura académica	
Características		Lógico-semióticos	Del método abductivo	Criterios	Cualidades
Macro-estructura	Micro-estructura			Lógico-semióticos	Lectores y productores de textos
Posibilidad	Hipótesis, preguntas de investigación, tesis	Ícono	Hipótesis	Deseo de saber	Tenacidad
Continuidad	Conclusiones	Índice	Inducción	Duda	Creencia
Contrastación	Teorías y enfoques	Símbolo	Deducción	Acuerdo	Hábito

Fuente: elaboración de la autora.

⁷⁴La superestructura del artículo de investigación que mostramos en la tabla intenta responder a dos criterios: los señalados por Campanario (2004) cuando se refiere a tres marcas textuales globales de la tipología textual en estudio, y a los aportes de la lingüística textual. En este último caso, es dable decir que la macroestructura de un texto se expresa en su coherencia global y esto incluye un eje temático a lo largo del texto, expresado en temas y subtemas. Estos últimos se configuran por medio de una microestructura, donde se encuentran una serie de oraciones que le dan coherencia y cohesión al texto. Por tanto, el análisis de las hipótesis del artículo de investigación, las preguntas, las tesis, las conclusiones, las teorías, entre otras, deben ser analizadas en relación con micro y la macro estructura del texto. En suma, la descomposición de las unidades lingüísticas de la microestructura se convierten en los posibles detonadores abuctivos del hecho sorprendente.

En el primer nivel y de acuerdo con Campanario (2004), en las condiciones de *posibilidad* o “carácter tentativo” de un artículo de investigación es común encontrar discusiones sobre alternativas y propuestas de futuros trabajos de ampliación; de *continuidad*, pues la mayoría de las investigaciones son producto de un trabajo previo, y de *contrastación*, debido a la presencia de diferentes enfoques y teorías en el proceso de investigación. Si bien el autor considera que estas características hacen parte de la prosa típica de los investigadores interesados en el método científico, consideramos que lo ‘típico’ es consecuente con la visión clásica que presenta de dicho método. Al respecto, señala: “[...] este supuesto ‘método científico’ consta de una serie de fases bien conocidas, como son la observación desprovista de toda teoría, la obtención de datos, la generación de una hipótesis y su posterior comprobación que, aparentemente, es definitiva” (Campanario, 2004: 368).

Si comparamos lo anterior con lo planteado por Peirce, la visión de este último difiere de la de Campanario. Para Peirce la observación de un fenómeno necesariamente requiere una ciencia y dicha ciencia es la lógica. Los datos al surgir de un hecho deben ser analizados siguiendo las reglas inferenciales del razonamiento lógico o del método abductivo (hipótesis, deducción e inducción). Y la formulación de una hipótesis al estar basada en un hecho, siempre será una aproximación de aquello que estamos considerando como virtualmente posible.

Por esta razón, consideramos que la estructura clásica de un artículo de investigación puede ser resignificada a partir de un análisis lógico-semiótico de su microestructura. Y esta última puede ser abordada con base en el método abductivo. Para este método la formulación de una hipótesis es un proceso metacognitivo, cuyo análisis activa en el sujeto su deseo de saber y aprender.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos por la relación entre la microestructura de un artículo de investigación y los signos lógico-semióticos. Una primera advertencia consiste en reconocer que nos encontramos ante un conjunto de signos que tienen sentido y significado para los estudiantes (razonadores lógicos y hermeneutas) siempre y cuando el

profesor desarrolle en ellos su capacidad para comprenderlos e interpretarlos. Esto significa que en un artículo de investigación la mayoría de los signos son de naturaleza mixta, pues ellos surgen de otros símbolos que pueden ser íconos e índices. Por ejemplo, en el artículo de investigación de Ruiz (2005) inicialmente creamos una representación mental de las palabras estrategia (profesor), tutoría (tesista), tesis de grado (estudiante), investigación (investigador) y posgrado (tesista). Y en términos del enunciado, este nos permite conocer lo que se pretende argumentar: el qué [enfoque estratégico...], y el para qué [aprender a investigar en el posgrado].

Si avanzamos en la lectura lógico-semiótica de dicho texto, debemos tener en cuenta que todo hecho está relacionado con un signo que le sirve de índice. Son marcas textuales de “índices genuinos” los artículos determinados y los pronombres demostrativos y personales. Así, cuando el investigador en el planteamiento del problema dice: “[...] desde el punto de vista afectivo los egresados de los programas de posgrado en educación de las universidades venezolanas no desarrollan una actitud favorable hacia la producción de conocimiento [...]” (Ruiz, 2005, 8),⁷⁵ nos encontramos ante un índice genuino, pues el artículo determinativo subrayado nos permite recuperar la iconocidad del qué, el para qué y con quiénes se adelanta la investigación.

De manera contraria, cuando estamos ante signos que no son declarativos o indicativos, nos encontramos ante un símbolo, pues ellos nos permiten construir afirmaciones de modo interrogativo. En este caso, la mente ingresa a la terceridad, pues nuestro pensamiento recupera la primeridad y la segundidad del signo, en busca de una regla que nos permite descubrir las regularidades del signo símbolo (una idea, una palabra, un enunciado). El lado simbólico del signo es el concepto, por ello un símbolo solo puede crecer a partir de otros.

75 Se agregó el subrayado.

De esta manera, cuando estamos analizando un artículo de investigación, debemos buscar aquellos conceptos que expliquen el surgimiento de algo nuevo a partir de lo conocido. Por ello si el posicionamiento de nuevos símbolos —conceptos— crece a partir de su uso (difusión, discusión y aplicación), estos se pueden encontrar en diferentes apartados del texto en mención. En este sentido, resaltamos los siguientes enunciados: bajo el título “Introducción” se dice: “Al respecto surgen dos preguntas relevantes, a saber: a) por qué algunos estudiantes no aprenden a investigar durante el proceso de elaboración de su trabajo o tesis de grado?, y b) ¿bajo qué condiciones sería posible evitar esta situación?” (Ruiz, 2005: 2).

Seguidamente, en el ítem “Dimensiones del modelo en su componente estructural”, expresa:

Las hipótesis generales que orientan la indagación en el modelo Sistema de Mediación Tutorial, son:

- Los estudiantes académicamente más aptos que sean tutorados por expertos, en contextos institucionales favorables tendrán una alta probabilidad de éxito en la elaboración del Trabajo de Grado TG a tiempo.
- Los estudiantes poco aptos, que sean tutorados por expertos, en contextos favorables tienen una probabilidad moderada de ser exitosos en la elaboración de su TG a tiempo.
- Los estudiantes poco aptos, tutorados por novatos en contextos institucionales desfavorables tienen una baja probabilidad de concluir con éxito su TG (Ruiz, 2005: 8).

Finalmente, en las conclusiones señala:

En este trabajo se ha planteado el bajo nivel de competencia investigativa con que egresan algunos estudiantes del postgrado en educación en las diferentes universidades nacionales. Se admite que se trata de un problema complejo y de naturaleza multicausal. Sin embargo, nos parece que la razón principal radica en el modelo de tutoría que tradicionalmente utilizan los docentes, el cual reproduce el modelo instruccional clásico centrado en el profesor. Frente a esta situación se propone el modelo SMT diseñado en el contexto del enfoque estratégico de la instrucción, como una alternativa para aprender a investigar en la universidad mediante el proceso de elaboración del trabajo o tesis de grado (Ruiz, 2005: 12).

Con todo y lo anterior, vamos a clasificar los enunciados con base en los tres razonamientos del método abductivo, así: las preguntas están formuladas en términos de

hipótesis; las hipótesis generales son inferencias deductivas, y las conclusiones son las inferencias de la investigación. ¿Por qué es factible hacer esta clasificación?

De acuerdo con Peirce (1901a), una hipótesis debe formularse en forma interrogativa, pues si dudamos de algo lo debemos poner en cuestión mientras no probemos su conclusión. Esto es precisamente lo que ocurre con las preguntas ‘a’ y ‘b’, principalmente en la última, cuando el investigador se pregunta “¿bajo cuáles condiciones sería posible evitar esta situación?”. Obsérvese que si bien en el primer interrogante el investigador afirma de manera interrogativa que los estudiantes de posgrado no aprenden a investigar cuando elaboran sus tesis, en ‘b’ agrega que desconoce las condiciones para superar dicha dificultad. Por eso se pregunta cuáles condiciones se requieren para cambiar dicha dificultad.

Más adelante cuando formula las “hipótesis generales”, su razonamiento tiene las características de una inferencia deductiva. Sus enunciados anticipan el resultado esperado acudiendo a tres tipos de hechos, basados en dos características. Por un lado, sugieren un conocimiento previo de lo que pudiera ocurrir si determinadas condiciones se presentasen. Y por otro, su resultado está condicionado por las características de los dos sujetos-índices (tutor-tutorado) que participen de la investigación y el contexto institucional en el que se encuentren. Las características de estos sujetos y el contexto institucional no son producto del azar. Así, mientras los primeros pueden tener o no las habilidades para la investigación, la institución tiene unas rutinas que normalizan su funcionamiento.

Miremos ahora los tres tipos de hechos. En el enunciado (i), se trata de un estudiante académicamente apto y un tutor experto (trabajo de grado exitoso); en el (ii), si el estudiante es poco apto y tiene un tutor experto (el trabajo de grado tiene probabilidad de éxito moderada); y en el (iii), cuando el estudiante es poco apto y el tutor novato (el trabajo de grado posiblemente no concluya). En síntesis, las probabilidades de éxito del trabajo de grado están determinadas por tres condicionantes: la capacidad cognitiva de dichos sujetos (tutor-tutorado), sus experiencias, y las condiciones brindadas por el contexto institucional.

Estos hechos instan a su investigador a sustentar la necesidad de crear un sistema de mediación tutorial (SMT).

Analicemos la conclusión: “Se admite que se trata de un problema complejo de naturaleza multicausal. Sin embargo, nos parece que la razón principal radica en el modelo de tutoría [...]” (Ruiz, 2005: 12). En otras palabras, la complejidad del objeto de estudio (la tutoría de tesis como una alternativa para aprender a investigar en el posgrado) comprende diferentes variables, que en este caso corresponden a las relacionadas con las condiciones del tutor, el tutorado y el contexto institucional. Por eso a reglón seguido precisa que el problema de investigación se focaliza en las habilidades del tutor-tutorado y los contextos institucionales en los que estos se encuentren. De esta manera, sus conclusiones muestran un camino, entre otros.

Así, para la teoría peirceana la inducción es una aproximación de aquello que hemos formulado como virtualmente posible. Las conclusiones son transitorias y probables, pues el mismo tema (desarrollo de habilidades de investigación en estudiantes de posgrado) puede ser analizado con base en métodos y procedimientos diferentes para llegar a resultados similares. O los procedimientos y los métodos pueden ser similares, pero los resultados diferentes. En síntesis, el desarrollo de una investigación cuenta con diversos enfoques y métodos, cuya validez compromete a una comunidad de expertos que será la encargada de argumentar su *desacuerdo* o pertinencia académico-científica.

Llegados a este punto, es dable recordar el ítem cultura académica de la tabla 11. Allí señalamos la existencia de tres “criterios lógico-semióticos”, que se corresponden con tres cualidades de la comunidad académica. Esta comunidad, si bien está representada por los especialistas y científicos que investigan en las diversas áreas de conocimiento que se enseñan, aprenden e investigan en la universidad, incluye potencialmente a los estudiantes. Estos últimos y sus profesores son sujetos potenciales, pues su recorrido académico e investigativo no cuenta con la sistematicidad de quienes son reconocidos por sus pares como integrantes de dicha comunidad.

No obstante, su participación en la vida académica de sus disciplinas los convierte en sujetos potenciales de dicha comunidad, sobre todo cuando los profesores se integran a grupos de investigación, redes académicas o adelantan procesos de sistematización de su experiencia como enseñantes de una ciencia. Y en el caso de los estudiantes, al participar en semilleros de investigación, como auxiliares o coinvestigadores, y, de manera especial, cuando adelantan estudios de posgraduados con la idea de ampliar o modificar las rutinas académicas aprendidas en el pregrado.

De esta manera, el ingreso del estudiante y el profesorado a la comunidad académica es un proceso de largo aliento que exige la creación de condiciones. Estas condiciones se relacionan con la planeación de rutinas académicas que les permitan comprender la lectura y la escritura como un proceso público y privado. Alcanzar este propósito les exige cuestionar sus creencias, por eso compartimos la idea peirceana de que gracias a la duda, los sujetos pueden someter sus creencias al escrutinio de los otros. En este escrutinio la conversación hermenéutica les ayuda a: formarse una opinión diferente de lo que antes creía verdadero; potencia su deseo de saber debido a la fuerza, la tenacidad y la franqueza con la que exponen sus argumentos, y toman conciencia de que la construcción de un acuerdo dentro del aula (comunidad de lectores y productores de textos, como primera instancia pública del estudiante y el profesorado) los prepara para ingresar a la comunidad académica de su respectiva área de conocimiento.

6.3.3.2 Identificación y escritura de un hecho sorprendente

El hecho sorprendente se convierte en el detonador abductivo de la investigación en el aula. Algunos teóricos lo llaman el momento de la iluminación o epifanía debido a las reacciones corporales y mentales que produce en el sujeto el fenómeno (físico, natural o sociocultural). En cualquiera de estos casos la mente y el cuerpo están comprometidos, pues se trata de una persona que reacciona movida por un agente externo o interno (una idea). Hablaremos entonces de la sorpresa como un detonador de la comprensión, que en términos peirceanos significa el rompimiento de un hábito (una regularidad). Y dudar de

aquello en lo que se cree es uno de los primeros indicios de que algo debe ser descubierto y, por tanto, investigado.

Así las cosas, regresemos al artículo de investigación de Ruiz (2005) y analicemos aquellos hechos (enunciados) que son sorprendentes para nosotros. Cuando decimos “nosotros”, nos referimos a dos criterios: el primero consiste en identificar un hecho que amplíe nuestras preocupaciones teóricas, pues de nada valdría la búsqueda de información si el investigador no tiene alguna pregunta que oriente su pesquisa. El segundo se relaciona con la novedad científica, esto es, conocer el marco referencial en el que surge la sorpresa y la manera como se sustenta.

Estos criterios comprometen los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. Por tanto, si estamos interesados en crear las condiciones para que fortalezcan sus hábitos de lectura, escritura, oralidad y escucha, una manera de avanzar en este propósito consiste en habituarlos a la lectura lógico-semiótica de diferentes artículos de investigación. La primera lectura posiblemente no tenga mucho sentido para ellos, pero si en las siguientes aprenden como el sabueso a seguirles la pista a aquellos signos que alimentan su deseo de saber, es posible que ¡salte la liebre!, esto es, un hecho sorprendente o una(s) pregunta(s) de investigación. En consonancia con esta idea, regresemos al texto de Ruiz y comparemos sus aportes con nuestra hipótesis:⁷⁶ “¿Es posible traducir la teoría de la abducción y la hermenéutica (literaria) en una estrategia didáctica basada en el diálogo de saberes, para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior?”.

Con base en lo anterior y si recordamos el modelo de investigación de Ruiz, su propuesta no alude a la abducción ni a la hermenéutica literaria. Tampoco se dirige al desarrollo de habilidades de investigación en escolares y profesores universitarios de pregrado. Sin embargo, su modelo denominado Sistema de Mediación Tutorial (SMT) está basado en una estrategia didáctica cognoscitivo-constructivista del aprendizaje, en la que el

76 Cuando se exponga el momento tres de la espiral comprensiva, ampliaremos el concepto de hipótesis y mostraremos su evolución en esta investigación.

tutor (profesor), el tesista (estudiante) y el contexto (la universidad) son variables que intervienen en la elaboración de la tesis de grado.

De conformidad con lo anterior, la tríada tutor, tesista y contexto no es sorprendente para nosotros, ya que para la mayoría de las investigaciones en educación y las teorías de la enseñanza (didáctica y pedagogía), las relaciones entre estos sujetos y sus ambientes socioculturales son variables dependientes de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos. No obstante, encontramos dos aspectos que llaman nuestra atención. El primero se relaciona con los principios del constructivismo complejo que orientan el desarrollo de la estrategia para el aprendizaje autónomo y permanente del estudiante. Y el segundo consiste en analizar las relaciones entre la estrategia y el artículo de investigación.

Comencemos por el principio que llama nuestra atención:

A: “El aprendizaje implica el surgimiento de modelos internos como una consecuencia lógica de la experiencia del estudiante. La construcción activa del sujeto envuelve la búsqueda de regularidades en su experiencia y estas representan conocimiento. Sin embargo, los modelos internos que provee la organización relacional de este conocimiento emergen como una consecuencia natural de la adquisición del conocimiento. Así, el conocimiento es activamente construido, mientras que la organización emerge en forma espontánea” (Kelso, 1995, citado por Ruiz, 2005: 10).

Ahora observemos las relaciones entre la estrategia didáctica y el artículo de investigación:

C: “[...] enseñar una estrategia implica ceder o transferir progresivamente el control de la estrategia, que en un primer momento ejerce de manera absoluta el profesor, al alumno para que se apropie de ella y pueda empezar a utilizarla de manera autónoma. Sus fases son: presentación de la estrategia al estudiante; práctica guiada por el profesor; y práctica autónoma del estudiante” (Monereo, 2004, citado por Ruiz 2005: 10). “[...] En la práctica guiada, el tutor podría plantear un ejercicio de clasificación jerárquica utilizando una muestra pequeña de resúmenes de artículos (por ejemplo, n = 8) relacionados con un problema de investigación determinado. Esta mediación puede ir acompañada de otros ejemplos por parte del profesor, en principio, y después sugeridos por el propio tesista. La idea es que el estudiante se apropie del esquema cognitivo que supone utilizar el proceso de clasificación jerárquica y la pueda utilizar de manera espontánea cuando ello sea requerido” (Ruiz, 2005: 13).

Los enunciados anteriores, los clasificamos en A y C con la idea de analizarlos con base en el siguiente criterio, así:

Se observa un hecho sorprendente C; pero si A fuese verdadero, C sería una cosa corriente, luego hay razones para sospechar que A es verdadero. Así, pues, A, no puede ser inferido abductivamente, o, si prefieren la expresión, no puede ser abductivamente conjeturado mientras su contenido entero no esté ya presente en la premisa. Si A fuese verdadero, C sería una cosa corriente (Peirce, 1903a).

En palabras de Nubiola (2001: 12),

[...] la comprensión de la estructura lógica de toda abducción se encierra en el carácter sorprendente del hecho referido en la primera premisa, y en el trabajo de la imaginación en la segunda cuando descubre que si determinada hipótesis fuera verdadera, convertiría el hecho sorprendente en un acontecimiento normal, razonable, y por tanto no sorprendente.

Con todo y lo anterior, ¿qué nos sorprende de la premisa ‘A’? y ¿qué es aquello que se imagina en ‘C’? Y si en ‘C’ hay una hipótesis ¿es posible decir que A es un hecho sorprendente? Nos sorprende que en A se hable de la búsqueda de regularidades basadas en la experiencia (aprendizajes) del estudiante y estas representen la construcción de su conocimiento. Y seguidamente, se advierte que no ocurre lo mismo con los modelos internos (o mentales), los cuales son una consecuencia natural de la manera como el sujeto organiza sus conocimientos.

Así las cosas, recordemos que para la teoría peirceana cuando las regularidades se rompen es posible hablar de la creación de nuevos hábitos y creencias en el sujeto (estudiante). Aunque este postulado no es exactamente lo que plantea Kelso, pareciera acercarse a las ideas de Peirce cuando advierte que en los modelos internos de organización relacional, el sujeto organiza de manera natural sus conocimientos. Esta naturalidad podría presentarse cuando el sujeto se encuentra ante una epifanía o iluminación, producida por un fenómeno físico o mental. Este elemento llega hasta sus sentidos y gradualmente se va incorporando a su estructura mental “como una consecuencia lógica de sus experiencias” sociocognitivas y culturales. Este tránsito entre las regularidades (adquisición sistemática de conocimientos) y las sorpresas (organización natural de los conocimientos) sugiere la

presencia de una mediación, que en nuestro caso consiste en la creación de una estrategia didáctica, y en el de Ruiz corresponde a un modelo que se apoya en los principios de una estrategia didáctica constructiva.

En consecuencia con lo anterior, en C se presenta una hipótesis que le permite a Ruiz “imaginar” las posibilidades de una estrategia didáctica interesada en transferir al estudiante su responsabilidad y autonomía intelectual (adquisición de competencias investigativas). Por eso, una manera de avanzar en este propósito consiste en enseñarle cómo se clasifican los artículos de investigación (lectura de ocho resúmenes, aproximadamente), relacionados con un problema de investigación. Este “esquema cognitivo” puede ser aprovechado por el tesista “de manera espontánea” cuando lo requiera para su trabajo de grado.

Esto último sigue llamando nuestra atención, pues si bien el resumen de un artículo de investigación señala de manera sintética el problema de investigación y sus alcances, ¿por qué se hace tanto énfasis en las regularidades? Si bien la respuesta a esta pregunta está dada en las actividades del tutor (práctica guiada) propuestas por Ruiz, ¿cómo potenciar en el estudiante la organización natural de los conocimientos, de modo que entre las regularidades y las sorpresas, dicho proceso “estimule su autodesarrollo para cumplir con el requisito de hacer una buena tesis y lograr las competencias de un investigador?” (Ruiz, 2005: 2).

La respuesta a esta pregunta es precisamente la postura epistemológica, filosófica, ética, política y didáctica que hemos asumido en esta investigación. Cada uno de estos temas se expone en los diez componentes nodales de la Ecedia y en su eje transversal, la conversación hermenéutica. Dicha pregunta comienza a validar algo que no es novedoso para la ciencia. Nos referimos a los procesos cognitivos y las modalidades de razonamiento inferencial (hipótesis abductiva, deducción e inducción) que propone la teoría peirceana para el desarrollo de la primera. Sin embargo, para las ciencias de la educación y una de sus disciplinas, la didáctica (universitaria), poner en diálogo la teoría de la abducción con una

estrategia interesada en la formación de investigadores en el pregrado (estudiantes y profesores) es una novedad científica.

6.3.3.3 Estrategia didáctica para poner en escena un artículo de investigación como hecho sorprendente

La tabla siguiente muestra cuatro componentes globales (encabezados) para la puesta en escena de una estrategia didáctica, así: los *procesos*, que responden a una visión socio-constructiva y crítica de la didáctica en la que lo socio-cognitivo funge como el punto de partida para darle al estudiante su lugar como sujeto cultural y epistémico al formular un hecho sorprendente; lo dialógico, que es producto de la interacción entre el grupo-clase y su profesor cuando exponen sus argumentos en busca de un acuerdo; lo escritural que se desarrolla gradualmente cuando el estudiante y su equipo de investigación han realizado una lectura lógico-semiótica de un artículo de investigación y, posteriormente, emprenden la producción escrita de sus ideas; lo evaluativo que refleja las vivencias de los estudiantes antes, durante y después de la investigación en el aula; y la socialización que es la puerta de entrada de los estudiantes y su profesor a la cultura académica de su disciplina.

Tabla 12. Estrategia didáctica para poner en escena un artículo de investigación (AI)

Estrategia didáctica para poner en escena un artículo de investigación (AI)			
Procesos	Objetivos	Preguntas del profesor/a a los estudiantes	Actividades de enseñanza y aprendizaje en secuencias didácticas
1) Socio-cognitivos y culturales	Análisis de la estructura lógico-semiótica del artículo de investigación	—¿Qué inquietudes les genera la primera lectura del AI? —¿Qué aspectos sociales y culturales de la investigación son más relevantes? —¿Cuál es el aspecto que más les llama la atención? —¿Cuáles son los aportes de la investigación a la cultura académica de la disciplina que estamos estudiando?	De exploración y lectura global de varios artículos de investigación. Buscar en internet (sitios <i>web</i> , revistas y bibliotecas especializadas) artículos de investigación, relacionados con los temas de la asignatura.

		—¿Conocen la estructura lógico-semiótica de un AI?	
Estrategia didáctica para poner en escena un artículo de investigación (AI)			
Procesos	Objetivos	Preguntas del profesor/a a los estudiantes	Actividades de enseñanza y aprendizaje en secuencias didácticas
2)Metacognitivos	Formulación del hecho sorprendente y su hipótesis	<p>—¿Qué opinión les merecen las hipótesis del texto, sus preguntas, las tesis, los hallazgos y las conclusiones?</p> <p>—¿Qué, de lo expresado en el texto, sugiere un elemento objeto de investigación?</p> <p>—¿Desde cuál enfoque, cómo, por qué, para qué y en cuál contexto se presenta dicho elemento?</p> <p>¿Dicho elemento se debe recontextualizar o lo pueden incluir en el proyecto de investigación sin ningún tipo de modificación, citando la fuente bibliográfica de la cual proviene?</p> <p>—¿En cuál componente, fase o proceso de la investigación es más adecuado?</p>	<p>De profundización en la lectura lógico-semiótica de un artículo de investigación</p> <p>Elegir colectivamente un artículo de investigación, con la idea de realizar un análisis lógico-semiótico con el grupo-clase.</p>
3)Dialógicos	Conversación hermenéutica con el grupo-clase y el profesor/a	<p>—¿Qué opinan de realizar un proceso de investigación en equipo?</p> <p>—¿Han tenido la oportunidad de participar en procesos de investigación institucional o en el aula?</p>	<p>Dialógicas para la construcción de un acuerdo.</p> <p>Presentar al grupo-clase la estrategia didáctica y definir con los estudiantes los criterios que podrían orientar el diálogo de saberes.</p>
4) Escriturales	Producción escrita de los avances y hallazgos de la	—¿Cómo es la macro y la microestructura del artículo de investigación que están analizando?	De reescritura y escritura de los avances y resultados de la investigación

	investigación	<p>— ¿Cuál tipo de formatos textuales conocen para consignar los avances y los resultados de la investigación?</p> <p>-¿Qué dicen las normas de la APA de la presentación de trabajos académicos?</p>	<p>Analizar con el grupo-clase formatos textuales relacionados con la escritura de una investigación.</p> <p>Revisar los avances escriturales dentro de los equipos de investigación, con el profesor/a y el grupo-clase.</p>
Estrategia didáctica para poner en escena un artículo de investigación (AI)			
Procesos	Objetivos	Preguntas del profesor/a a los estudiantes	Actividades de enseñanza y aprendizaje en secuencias didácticas
5) Evaluativos	Construcción dialógica de los criterios para la evaluación	—¿Cuáles valoraciones les merece la participación del profesor/a, los equipos de trabajo, los individuos y la estrategia didáctica utilizada para potenciar en ustedes algunas habilidades de investigación en el aula?	<p>Para la evaluación dialógica</p> <p>Discutir en forma individual, en los equipos y con el grupo-clase, sus valoraciones respecto del proceso y los resultados de la investigación.</p> <p>Diseñar instrumentos de autoevaluación, coevaluación y evaluación teniendo en cuenta los acuerdos con el grupo-clase</p>
6) Socialización	Difusión de la investigación con y en el grupo-clase, eventos y redes académicas	<p>—¿Cuál técnica podríamos utilizar en la clase para la socialización de los proyectos de investigación?</p> <p>—¿Les gustaría organizar o participar en un evento</p>	Para la socialización de la investigación

		académico dentro de la universidad o por fuera de la misma?	
		—¿Conocen alguna red académica de nuestra disciplina en la que se pueda socializar la investigación?	Difundir la investigación en redes académicas y otros espacios socioculturales
		—¿A cuáles medios de comunicación (impresos, digitales, audiovisuales) podemos acudir para difundir la investigación?	

Fuente: elaboración de la autora.

Los *objetivos* son conceptuales, actitudinales y procedimentales. Son conceptuales cuando se traducen en contenidos de la disciplina expresados en temas como el análisis de la estructura lógico-semiótica del artículo de investigación, los procesos metacognitivos surgidos de un hecho sorprendente y su hipótesis. Actitudinales, al comprometer dimensiones de lo humano como la conversación hermenéutica, la evaluación dialógica y la socialización de la experiencia de investigación en el aula. Y procedimentales, como la reescritura y escritura de la investigación, con base en un formato acordado entre el equipo de estudiantes y el profesor.⁷⁷

Las *preguntas* responden al diálogo entre las dimensiones hermenéutica y la pedagógica. Mientras la primera se interesa por conocer el horizonte del otro (coequiperos, grupo-clase y profesor/a) para llegar a un acuerdo; la segunda promueve en dichos sujetos la posibilidad de interrogar e interrogarse respecto de sus saberes (disciplinar, didáctico y experiencial); la pregunta abre el diálogo, genera confianza entre las partes, les permite reconocerse en sus diferentes horizontes, amplía la visión de mundo de los interlocutores y sus aspiraciones y muestra el dominio del profesor respecto de su saber por enseñar y el saber didáctico.

⁷⁷ Se recomienda la escritura de una ponencia. Sus criterios generales son: relevancia del tema para el evento, coherencia con los temas y los ámbitos de discusión, claridad expositiva y argumentativa y estructura formal (título, resumen, marco de referencia, diseño metodológico, resultados y conclusiones).

Las *actividades* dinamizan los procesos, los objetivos y las preguntas de la estrategia didáctica. Comprometen el cuerpo, la mente y la dimensión afectiva del sujeto, por las siguientes razones: su interacción con los otros (pares, grupo-clase y profesor) y lo otro (los conocimientos) promueve en cada sujeto comportamientos y acciones mentales que son autorreguladas y valoradas al interior del salón de clases y por fuera del mismo (la sociedad, la cultura); aunque son secuenciales no son lineales, pues su grado de dificultad y asertividad está determinado por los modelos mentales de cada estudiante, su carácter y estilo de aprendizaje, que amplían o limitan sus horizontes (personales, culturales y cognitivos), de acuerdo con sus vivencias culturales, estéticas y políticas.

6.3.4 Hipótesis abductiva

El método abductivo comienza con la formulación de una hipótesis y luego viene su explicación. Por tanto, podríamos decir que la hipótesis es un proceso metacognitivo, en el que se movilizan diferentes habilidades del pensamiento, como son la contrastación, la analogía y la clasificación, entre otros. De esta manera, la lectura, la escritura, la búsqueda de información y el diálogo de saberes contribuyen a los ajustes de la hipótesis.

En consonancia con lo anterior, mostraremos cómo surge la hipótesis abductiva de esta investigación. Uno de los enunciados de la hipótesis que venimos sustentando es el siguiente: ¿cómo traducir la hipótesis abductiva en una estrategia didáctica de investigación, basada en el diálogo de saberes en el ámbito de la educación básica, media y superior? Este interrogante comienza a desarrollarse en mis estudios de Licenciatura en Español y Literatura, los cuales culminé en 1997. En esa década a la mayoría de los estudiantes que aspirábamos a este programa nos movía el deseo de leer aquellas obras que estaban vetadas en la escuela, debido al tipo de canon que allí se impulsaba. Aunque en la universidad también había un canon y debíamos estudiar asignaturas del campo pedagógico y didáctico, esta situación pasaba a un segundo lugar debido a nuestro interés por la literatura. Esto hacía que la mayoría de los estudiantes avanzáramos con mayor prontitud en

las asignatura del saber disciplinar (estudios literarios) y dejáramos para el final de la carrera las materias de pedagogía y didáctica (saber didáctico) consideradas por algunos como un “relleno”.

Este desinterés por el saber didáctico comienza a llamar mi atención. Y se fue convirtiendo en un tema de indagación a lo largo de mi carrera académica. Una de sus primeras alertas se encendió cuando llegué al curso de didáctica de la literatura. En él debíamos responder a la pregunta de cómo y para qué enseñar literatura en la educación básica y media. A este interrogante se sumaba mi deseo por saber qué efectos podía tener en los estudiantes la selección del texto literario, principalmente el relato policíaco, género literario al que me acerqué al final de mi carrera y al que dediqué buena parte de mi ocio creativo en la universidad.

Cuando me gradué en la licenciatura y comenzó mi primera experiencia como docente en propiedad, les propuse a los estudiantes de undécimo de una institución educativa de la ciudad de Medellín analizar algunos cuentos policíacos de Edgar Allan Poe. Dicho análisis estuvo inspirado en las teorías del estructuralismo en literatura. Empecé a observar que si bien este enfoque les brinda a los estudiantes algunas posibilidades de interacción con el texto, la mayoría se quedaba en el plano de la historia narrada.

Esta situación me hizo considerar la necesidad de revisar el enfoque y la estrategia didáctica implementada en la clase. Empecé a buscar información en la biblioteca central de la Universidad de Antioquia y les pregunté a algunos colegas (compañeros del pregrado) acerca de sus experiencias en la enseñanza de la literatura. La información verbal y escrita comenzó a mostrarme nuevos elementos. No había considerado el estudio de las teorías de la recepción estética en el proceso de comprensión de la obra literaria. Y mi énfasis en el relato policíaco se podía alternar con la lectura de cuentos en los que el final fuese abierto. Cuando comencé a implementar estos cambios en mi experiencia docente, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia me ofreció la posibilidad de vincularme como docente ocasional de tiempo completo.

Acepté el ofrecimiento, renuncié a la institución educativa y empecé a orientar los cursos de Didáctica de la Literatura y Práctica Pedagógica I y II. Inicié la Especialización en Didáctica Universitaria con la idea de adquirir herramientas teóricas para distinguir las relaciones entre un modelo didáctico y una estrategia didáctica, todo ello sin dejar de lado las relaciones y diferencias entre el relato policíaco y el enigmático. Las conclusiones del trabajo monográfico de dicha especialización son las siguientes, entre otras:

Se resemantiza el concepto de cuento policial y de intriga, por el de *enigmático*, con el objetivo de ampliar el canon literario y desmitificar la idea según la cual solo los relatos sangrientos hacen más amena la lectura y logran el desarrollo de capacidades de investigación en los discentes y los docentes.

La estrategia didáctica propone un nuevo horizonte al hacer innovaciones en el proceso de la lectura, pues aplica el concepto de *lectura predictiva* de Goodman a relatos enigmáticos, donde es posible desarrollar los procesos cognitivos propuestos por este autor y otros, como Peirce, Eco y Argüello (Moreno, 2002).

Nótese que la experiencia de aula en la escuela no se abandonó. Seguí estudiando sus cambios como formadora de formadores, pues tuve la oportunidad de adelantar la investigación monográfica con el apoyo de un maestro en formación que después de escuchar los propósitos de la investigación, al igual que sus demás compañeros de clase, aceptó mi ofrecimiento. Sus ideas, su interacción con las estudiantes de décimo de una institución pública de la ciudad y los aportes de los maestros en formación del curso nos permitieron llegar a las conclusiones arriba señaladas.

En 2004 culminé mis estudios de Maestría en Literatura Colombiana y en ellos descubrí lo siguiente:

En un relato enigmático, no basta con identificar un conjunto de categorías de análisis como las propuestas por Genette, o asimilar algunos modelos semióticos como los recomendados por Eco. El Lector Modelo debe agregar a su competencia literaria los métodos de lectura recomendados por la abducción, la predicción o la conjetura histórica (Moreno, 2004).

Así las cosas, mis alusiones a Genette muestran que si bien su propuesta narratológica fue fundamental para sustentar las “hipótesis descriptivas” surgidas del

análisis literario expuesto en la tesis, sus planteamientos no fueron suficientes. Esto quedó demostrado cuando después de haber culminado el análisis genettiano, muchos aspectos sociales, culturales e ideológicos del relato se quedaron por fuera. Esta situación fue consultada con mi asesora de tesis, a quien le propuse combinar el análisis narratológico con la semiótica de Umberto Eco (1989). Su aprobación me permitió hacer el tránsito entre las hipótesis descriptivas genettianas y las hipótesis interpretativas de Eco. Sin embargo la hipótesis abductiva no fue abordada en el contexto del relato analizado y menos aun como teoría lógico-semiótica.

Por lo anterior, a partir de 2007, cuando comencé el desarrollo de la tesis doctoral, los postulados de Peirce me fueron mostrando que su teoría de la hipótesis o abducción creativa va más allá del análisis literario. Su comprensión de la ciencia y la cultura le brinda a la investigación una visión de la sociedad en la que la creación, la evolución y la búsqueda de la verdad del ser humano se pueden convertir en una opción de vida para todos.

Por esta razón, cuando describo las características de los componentes de la Ecedia considero que sus procedimientos se pueden aplicar a los diferentes saberes (disciplinar y didáctico) que circulan en la educación básica, media y superior. Pero si bien la investigación es una actividad connatural de nuestra condición de seres humanos ya que constantemente nos estamos haciendo preguntas, la abducción puede ser retomada por todas aquellas personas interesadas en considerar el mundo y sus diversos universos como elementos susceptibles de ser transformados para nuestro bienestar y desarrollo.

No obstante, estos quince años de sueños y preocupaciones merecen otra salvedad. La teoría de la abducción ha sido retomada ampliamente en los estudios literarios, principalmente por los especialistas en el análisis del cuento y la novela policíacos. Un ejemplo de ello lo constituye la obra *el Signo de los tres*, compilada por Umberto Eco y Thomas Sebeok (1989). En la página de la Universidad de Navarra también aparecen artículos de investigación de corte filosófico, epistemológico y semiótico. A lo anterior se

añade la difusión de Peirce en español, cuyos postulados han sido útiles y significativos en esta investigación.

En relación con la educación, los peirceanos apenas comienzan a considerar su importancia en este ámbito.⁷⁸ Asimismo, son escasos los estudios en los que la teoría de la abducción hace aportes a los procesos de investigación en ciencias sociales y humanas. Sin embargo, conviene mencionar el trabajo de Hugo Mancuso (1999). Sus reflexiones han sido tema de consulta en esta investigación.

Con todo y lo anterior, mi esfuerzo por mostrar las relaciones entre una estrategia didáctica de investigación basada en la abducción creativa y el diálogo de saberes es aun mayor, no solo porque la mayoría de didactas en Colombia focaliza su reflexión en la lectura predictiva, dejando de lado sus aportes a la investigación en el aula, sino también porque mientras realicé mi pasantía en España algunos peirceanos cuestionaron las posibilidades de la teoría de la abducción en los estudios de pedagogía y didáctica. Este punto de vista se ha convertido en un reto para continuar por el escarpado y fascinante camino de la abducción como ejercicio dialógico y didáctico.

A propósito de opiniones contrarias y retos, la reflexión que viene a continuación se convierte en el punto de partida de mi hipótesis abductiva:

Las calidades especiales del investigador narrador, su pasión por el conocimiento, la calidad de las observaciones y el rigor del método empleado, nos permitirán trasladar esta experiencia de análisis al campo pedagógico y encontrar los puntos de contacto entre la figura del maestro y la del investigador protagonista de relatos investigativos (Posada, 2006: 4).

La reflexión de la profesora Consuelo Posada la podemos dividir en varios momentos, así: inicialmente, nos muestra el perfil del narrador-investigador (interesado por el conocimiento, observador y seguidor de un método). Después propone trasladar sus cualidades al ámbito de la docencia. Finalmente, sugiere la búsqueda de los puntos de

78 Se recomienda leer el artículo “La hipótesis abductiva como estrategia didáctica de investigación en el aula”, de Moreno, Carvajal y Arango (2012). En este documento se muestran los aportes de Barrena, Palma y Santaella a la educación y las teorías literarias, en la perspectiva peirceana.

encuentro entre el narrador-investigador y el profesor. Estas ideas, y las de otros autores, las incluí en el anteproyecto de tesis que sometí a evaluación para mi candidatura a doctora en la línea de Didáctica Universitaria. Uno de sus evaluadores hizo la siguiente observación: “se debe establecer la relación entre hipótesis abductiva, recepción estética, didáctica, investigación y formación de formadores en términos más claros” (Cárdenas, 2008).

Así las cosas, las observaciones a mi carta de navegación ya estaban listas. Los trabajos de la especialización y el de la maestría me habían mostrado sus fortalezas y dificultades. Ahora debía emprender mi tercer viaje. Comencé por la teoría de la hipótesis abductiva, campo que no me era tan familiar como el de la recepción estética, la didáctica y la investigación en educación, señaladas por Cárdenas.

6.3.5 Aprendizajes sociocognitivos y culturales

A finales de la década de los años cincuenta y comienzos de los sesenta, Klafki comenzó a formular una didáctica teórico-formativa en la que, como una de sus tareas fundamentales, conceptualizaba la necesidad de que el maestro explore el aspecto formativo en los contenidos de la ciencia. Se trata de la pregunta por el *sentido* que tiene para el educando el contenido, el cual debe estar articulado a su proceso formativo, a sus dimensiones y a la posibilidad de brindarle experiencias vitales. Así, la construcción de sentido es entendida a partir de un proceso hermenéutico en el que tienen lugar la comprensión y la capacidad de apropiación del contenido por parte del educando.

De esta manera, a la pregunta por el sentido de los contenidos se une el emplazamiento por la apropiación de los contenidos culturales mínimos en los estudiantes. La respuesta a este cuestionamiento surge en la didáctica formativa con una advertencia que desmitifica los malentendidos en relación con el método y la metodología en la construcción de una propuesta didáctica, pues para Klafki “los métodos solo se pueden

esbozar y valorar si ya ha habido decisiones didácticas previas” (Klafki, citado por Runge, 2007: 3).⁷⁹

Estas decisiones se comienzan a materializar con la planeación de la clase. Allí, el docente debe acudir a sus saberes experienciales y teóricos con la idea de darle al proceso de enseñanza y aprendizaje una estructura organizativa que responda a las aspiraciones sociales, culturales, estéticas, afectivas y políticas de sus estudiantes. Una manera de avanzar en este propósito consiste en planear una secuencia didáctica en cuyo interior se encuentra una serie de unidades que al estar basadas en diversos momentos y componentes, le permiten responder al qué de la enseñanza, al cómo y al para qué.

La planeación de una secuencia didáctica como ejercicio de investigación en el aula, le exige al profesorado diferenciar del conjunto de métodos para la enseñanza de un contenido el más pertinente con este propósito. En este sentido, Zabala (2008) señala la existencia de los siguientes métodos: expositivo, por recepción o descubrimiento, inductivo, deductivo [o abductivo]. Este último, como lo mostramos en el tema anterior, incluye al razonamiento inductivo y deductivo, propios del método abductivo.

Este último método se puede adaptar a una secuencia didáctica denominada “el modelo de investigación del medio”. Sus fases comprenden las siguientes actividades docentes: motivación (creación o presentación de un problema) [o hecho sorprendente]; preguntas (relacionadas con el problema) [o hipótesis]; selección de las fuentes de información y planificación de la investigación [o deducción]; generalización de las conclusiones [inducción]; expresión y comunicación [o difusión de los hallazgos o investigación dialógica].⁸⁰

79 Al respecto véase el artículo de Moreno (2008c).

80 Las fases de motivación, preguntas, selección de fuentes y planeación, conclusiones y comunicación de los hallazgos resumen el proceso, para llegar a la formulación de una hipótesis o abducción creativa como proceso de investigación en el aula.

Dentro de una secuencia didáctica se encuentra una serie de unidades didácticas que tienen como función desagregar los temas relacionados con el contenido por enseñar. Las preguntas clave que presenta Zabala para el diseño de una unidad didáctica de investigación son las siguientes, entre otras: ¿qué relación existe entre los conocimientos previos de los estudiantes y los nuevos contenidos de aprendizaje?; ¿qué contenidos pueden ser más significativos para los estudiantes?; ¿qué contenidos se convierten en retos para los estudiantes?; ¿qué actividades promueven la recepción y reconstrucción del nuevo conocimiento? (Zabala, 2008: 64-65).

Estas preguntas deben orientar el proceso docente antes de la clase y durante la misma. Antes de que los estudiantes comiencen la indagación, el docente con base en el conocimiento que tiene de los mismos debe predecir sus posibles comportamientos en relación con el contenido por enseñar. Asimismo, en el transcurso de la clase se puede apoyar en técnicas para la recolección de la información como el video, el audio y el diario de campo, entre otros, para registrar sus interacciones con los estudiantes. Este material le permite valorar los alcances y profundizar en los aspectos por mejorar en la unidad didáctica de investigación.

En la fase relacionada con los conocimientos previos, el docente debe motivar a los estudiantes de manera suficiente para que afloren sus ideas o posibles hechos sorprendentes. Asimismo, cuando se pretende convertir el conocimiento en aprendizaje significativo, los contenidos deben ser comprendidos por los estudiantes como un juego conjetural. En palabras de Zabala, “son un medio para resolver problemas”, de allí la importancia de incentivarlos hacia la formulación de hipótesis.

En la fase de retos el docente debe estar atento a lo que piensan los estudiantes respecto del problema o hecho sorprendente que los inquieta. Sus inquietudes son un indicio del tipo de razonamientos que debe impulsar en la clase para que sus estudiantes avancen en la recepción y reconstrucción del nuevo conocimiento. En esta última fase, los estudiantes se acercan al esquema de la investigación; su comportamiento hace parte de un

proceso intelectual. En la perspectiva peirceana, comienzan a dominar los procedimientos de la investigación basada en la lógica del descubrimiento o abducción creativa.

Los contenidos de aprendizaje que surjan de un hecho sorprendente se van transformando con las vivencias individuales y colectivas de los estudiantes y sus procesos de razonamiento basados en la abducción o hipótesis, la deducción y la inducción. Si los contenidos de aprendizaje están orientados por estos razonamientos, el docente debe diseñar varias unidades didácticas de investigación (UDI). Su duración está determinada por la actitud favorable de los estudiantes hacia el tema de indagación. La fase de motivación es fundamental. Si en algún momento ellos se muestran desinteresados, el proceso debe ser interrumpido hasta que se adelante una conversación [hermenéutica]⁸¹ para escuchar sus opiniones.

Esta sugerencia es una de las ventajas y limitaciones de la “secuencia didáctica como unidad de investigación”. Al respecto, Vilà (2001) señala que el diseño de una unidad didáctica interesada en las opiniones o “el discurso oral de los estudiantes” complejiza el proceso de investigación docente, puesto que en sus intervenciones orales intervienen diversos factores como la inmediatez de lo dicho, su irreversibilidad y su personalidad. Estas situaciones se pueden recontextualizar con el diseño de actividades orales (en pareja o en pequeños grupos) y escritas (ensayos) mediante las cuales los estudiantes tengan la posibilidad de valorar sus procesos metadiscursivos. Estas actividades incentivan sus habilidades cognitivas y discursivas, se convierten en un ejercicio de autocorrección individual y grupal y hacen más comprensibles los momentos de la conversación hermenéutica del docente con el grupo-clase.

Así mismo, preparan a los estudiantes (principalmente a los universitarios) en el discurso oral académico, ya que aprenden a defender sus ideas y a recibir sugerencias de

81 Recuérdese que la conversación hermenéutica aparece como un eje transversal de la espiral comprensiva de la experiencia de investigación en aula, Ecedia.

sus compañeros de clase y del profesor. Los textos académicos son portadores de diversas estrategias, entre las que sobresalen los componentes explicativo y argumentativo.

El método abductivo incluye un proceso explicativo: recuérdese la hipótesis explicativa. Este tipo de razonamiento tiene la cualidad de no limitar el desarrollo de nuestra mente al permitirnos comprender una variedad de hechos, los cuales “están conectadas con nuestras concepciones generales” —creencias— (Peirce, 1903c). Por su parte la argumentación es aun más exigente debido a su relación con el razonamiento inductivo, pues este siempre será una aproximación de aquello que hemos formulado como virtualmente posible. Su grado de definición y confiabilidad debe ser argumentado ante el grupo-clase, el docente y otros espacios académicos afines al tema de investigación de los estudiantes (y el profesor).

Ahora bien, para Vilà la secuencia didáctica es una de las “tres unidades básicas de análisis” de la investigación en el aula y hace parte de los ciclos de enseñanza.⁸² La formación por ciclos en la universidad, de acuerdo con Díaz (2002), debe permitir su articulación de modo que las diversas unidades didácticas que los determinan sean interdependientes. Dichas secuencias al ser eslabones de los ciclos, deben acercar a los estudiantes a la comprensión e interpretación de los objetos de conocimiento que provienen del discurso teórico de su disciplina. No obstante, la visión disciplinar que predomina en el currículo y en la enseñanza de las ciencias debe ser sustituida por los “enfoques transdisciplinarios”, debido a su interés en la solución de problemas.

En estos enfoques, el tratamiento y la solución de un problema abandonan los límites de los contenidos de una disciplina “para atender la solución de problemas que faciliten la apertura de sus límites”. Esta visión de las secuencias didácticas por ciclos

82 Vilà define la secuencia didáctica como una unidad de registro, análisis e interpretación que responde a la organización por ciclos de enseñanza y aprendizaje. Las otras dos unidades de análisis son las sesiones de clase y los segmentos de interactividad. Las sesiones de clases son aquellos fragmentos temporales que contribuyen al desarrollo de la secuencia didáctica. Los segmentos de interactividad se expresan en las actuaciones del docente y los estudiantes. Se organizan con base en los propósitos de la unidad temática o de contenido abordada en la clase (Vilà, 2001: 99).

basados en la comprensión e interpretación de los objetos de conocimiento pretende problematizar los conceptos de ciencia y de contenidos de aprendizaje explicados hasta el momento, pues si bien en la educación básica y media es más común un currículo monodisciplinar, en la universidad la superación de este enfoque es una tarea perentoria.

Los retos de la universidad son mayores debido a su incidencia en la escuela y en la sociedad, por dos razones, entre otras: en las facultades de educación se forman los maestros encargados de la educación de los futuros ciudadanos del planeta. Y en esta y las demás dependencias, el futuro profesional debe estar atento a las demandas de la sociedad global. Esto quiere decir que una concepción de la ciencia apoyada en un enfoque transdisciplinar les brinda a los futuros profesionales la posibilidad de entender los problemas de la ciencia y la cultura como un proceso de participación social y político.

Por eso cuando hablamos de aprendizajes sociocognitivos y culturales de los estudiantes consideramos que el método abductivo puede ser aprovechado para el análisis de una unidad de contenido de corte disciplinar o transdisciplinar. La opción por uno u otro enfoque será una decisión política y epistemológica del profesorado, pues se trata de una decisión pública. Con esto queremos decir que el trabajo en equipo encaminado al diseño curricular y a su relación con la opción didáctica del profesorado promueve el intercambio de las concepciones de ciencia, cultura y educación entre los colectivos docentes. Este intercambio se amplía con el trabajo en red o en comunidades de aprendizaje, debido a la presencia de equipos multicategoriales o transdisciplinares interesados en un mismo problema de investigación.

Las redes tienen como uno de sus propósitos articular experiencias y disminuir los costos económicos y humanos de la investigación. Sobre todo, promover el trabajo en equipo,⁸³ pues mientras los profesores discutimos por la parcela de nuestra especialidad que debe estar incluida en el currículo, algunos gobernantes profundizan esta misma división

83 Cuando lleguemos al octavo ámbito de la espiral comprensiva, denominado “difusión oral y escrita de la investigación”, ampliaremos los conceptos de redes y comunidades de aprendizaje.

aduciendo la intolerancia política y económica entre los pueblos, llegando en la mayoría de los casos al exterminio de los ciudadanos del planeta, pues en esta lógica ya no existen territorios. En síntesis, nuestra concepción de la ciencia puede contribuir al proceso de humanización que todos esperamos. O profundizar las diferencias sociales, culturales, políticas y educativas que en muchas ocasiones denunciarnos, sin modificar nuestras concepciones y prácticas de enseñanza.

Miremos ahora, el lugar de los contenidos de enseñanza en la secuencia didáctica. En este sentido, Martínez de Correa (2003) hace un llamado a tomar conciencia de la influencia que tiene nuestra concepción de ciencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Inicialmente, problematiza el papel de la psicología en la educación específicamente en la segunda mitad del siglo XX. Considera que el retiro de los psicólogos educativos de las aulas se intenta resolver con la presencia de sus homólogos, sin experiencia y poco interesados en el desarrollo de la pedagogía.

De esta manera, la pregunta por el cómo enseñar de modo que los estudiantes interactúen con los conocimientos de la ciencia comienza a distorsionar los aportes de las teorías cognitivas a la escuela. También se impulsan investigaciones de laboratorio que profundizan el distanciamiento entre la investigación psicológica de corte constructivista y la escuela. Estas dificultades, entre otras, comienzan a superarse con los aportes de Ausubel y su equipo de trabajo, quienes se preguntan por la manera como *aprende* el ser humano y su relación con el qué de la *enseñanza*.

Ellos señalan que ambos procesos son independientes, pero tienen la cualidad de ayudarnos a desentrañar el sentido de la realidad. Posicionan el concepto de *aprendizaje significativo*, el cual no puede entenderse como una teoría pedagógica, una propuesta curricular o un método, y menos aun, como una teoría para la evaluación en el aula. Este concepto debe ser estudiado y recontextualizado en el salón de clases como un principio psicoepistemológico, cuyos propósitos son apoyar al docente en el diseño de una estrategia interesada en potenciar los procesos de adquisición de los conocimientos de los estudiantes

y mostrar los conocimientos científicos como cuerpos organizados, que explican la realidad desde una perspectiva lógica.

Así las cosas, la organización de los conocimientos expresados en contenidos de enseñanza debe tener en cuenta tres momentos: apreciación, desarrollo de la sesión y evaluación. Estos momentos se expresan en tres secuencias didácticas: planeación, desarrollo y evaluación. Las secuencias se expresan en las siguientes actividades docentes: planeación de la clase o del aprendizaje significativo. En ellas, el docente debe conocer la estructura cognitiva del grupo y los fundamentos epistemológicos de la disciplina/ciencia/arte/técnica que enseña.

En el desarrollo de la clase, se debe establecer el puente entre la estructura cognoscitiva previa de los estudiantes y la enseñanza de la red conceptual. La red es un conjunto de conceptos y proposiciones generales de cada ciencia o disciplina. Los conceptos se expresan en proposiciones lógicas que muestran las similitudes o diferencias entre los conceptos. Y la diferenciación de los conceptos por comparación le ayuda al estudiante a encontrarles sentido a los enunciados en el contexto de la ciencia o la disciplina enseñada por el profesorado.

Finalmente, el docente debe evaluar el nivel de integración de los conceptos científicos en la nueva estructura del estudiante. Este momento es crucial para ellos, pues deben mostrar cómo y qué han asimilado de los conceptos científicos. Estos conceptos provienen de dos contextos: *la clase*, en tanto red conceptual para la adquisición de los conceptos básicos de la ciencia; y los *conceptos naturales* de los estudiantes, adquiridos en el transcurso de sus vidas. Así, la articulación entre lo cognitivo (la ciencia) y lo cognoscitivo (la vida) les brinda a los estudiantes un aprendizaje significativo.

Con todo y lo anterior, Zabala y Martínez de Correa llaman la atención en relación con el lugar que tiene el aprendizaje significativo en la recepción y la reconstrucción de los conocimientos científicos (enseñados/docente y por aprender/estudiantes). Como proceso de enseñanza el aprendizaje significativo es un principio psicoepistemológico de la

“didáctica cognitiva”.⁸⁴ Y como proceso de aprendizaje, este mismo principio puede estar presente en “el modelo de investigación del medio”, o unidad didáctica de investigación diseñada como método abductivo.

Así las cosas, las posibilidades del *aprendizaje significativo* como principio piscoepistemológico del método abductivo son las siguientes: los conocimientos científicos son considerados como cuerpos organizados que explican la realidad desde una perspectiva lógica. La lógica de la indagación por la que propugna el método abductivo se desarrolla con base en los tres tipos de razonamiento: hipótesis o abducción, deducción e inducción. Estos razonamientos se aplican a una unidad de contenido surgida de un pretexto académico de la clase (exposición magistral, lectura de un artículo de investigación o un relato enigmático, por ejemplo). La unidad de contenido es portadora de una serie de conocimientos que se pueden convertir en materia de indagación por el docente y sus estudiantes, siempre y cuando encuentren un elemento que llame su atención.

Este elemento, o hecho sorprendente, puede ser abordado con base en una serie de secuencias en cuyo interior se encuentra una unidad didáctica de investigación (UDI). Estas secuencias didácticas son: planeación, desarrollo y evaluación. Dentro de cada una de ellas deben estar presentes los tres tipos de razonamientos, los cuales integran una UDI. Así, las predicciones del docente en relación con los posibles comportamientos de los estudiantes ante las UDI son fundamentales en la planeación. Sus conjeturas deben ser socializadas con el grupo-clase, para despertar en los estudiantes su curiosidad, bien sea mostrándoles

84 El término didáctica, o “didácticas cognitivas”, hace parte de las didácticas contemporáneas. Estas se proponen superar la oposición entre la dirección unilateral del proceso educativo por parte del profesor y la libertad del estudiante de “estudiar lo que a bien le venga en gana”. Sus impulsores consideran que mientras la educación tradicional se interesa por la promoción de sujetos dóciles (heteroestructurados) y la transmisión de conocimientos “falsos y endebles”, en la educación autoestructurante los individuos adquieren competencias, se sienten libres y responsables. Estas didácticas se basan en la teoría del aprendizaje significativo (principalmente en el enfoque de Ausubel, Novak y Hanesian). Impulsan una pedagogía problémica, que consiste en enseñar a los estudiantes a resolver problemas socioculturales, acercándolos a su futuro profesional. Propugnan por un cambio axiológico, en el que se promueven los sentimientos, las actitudes y los valores de los estudiantes (De Zubiría, 2003: 37). En suma, estos enfoques contemporáneos de la didáctica son afines a la Ecedia, debido a su interés por la educación de un sujeto autónomo y creativo y por un docente dispuesto al diálogo con la cultura y la transformación de sus estudiantes.

asuntos de su cotidianidad o adelantándose a aquellos conceptos que harán parte de las UDI. En suma, debe crear situaciones hipotéticas o problémicas para que los estudiantes activen sus conocimientos previos.

Por su parte los conocimientos científicos de la disciplina enseñada por el docente deben ser considerados como un conjunto de proposiciones lógicas. Estas se van construyendo de manera oral, escrita y grupal, para hacer más comprensible el proceso de recepción y reconstrucción de los conocimientos. Allí cumple un papel fundamental la abducción o hipótesis, unida a las inferencias deductivas de los estudiantes. Recordemos que las fuentes de consulta de los estudiantes y el docente deben ser depuradas con base en un proceso de lectura. Se recomienda la lectura lógico-semiótica de dichos textos, con la idea de que el método pueda ser vivido como un aprendizaje significativo por los estudiantes (y el docente).⁸⁵

Y finalmente, en las conclusiones, la inferencia abductiva debe posibilitar los siguientes aprendizajes: ampliar en los estudiantes su deseo de aprender de la ciencia; hacerlos conscientes de los procesos de autocorrección a los que estuvieron sometidos sus procesos de razonamiento y el devenir de la ciencia, y considerar sus conclusiones como una probabilidad objetiva. Es decir, comparar sus resultados con la comunidad de pares (grupo escolar) y comunidad académica (universidad). Allí la conversación hermenéutica con la cultura (fuentes de consulta), del grupo-clase con el docente y los demás espacios académicos (eventos) son fundamentales para valorar los alcances de la experiencia de investigación el aula.

Por último, analicemos los procesos socioculturales de la clase y el aula. Inicialmente es dable recordar que la integración de los conocimientos científicos en la nueva estructura cognitiva y cognoscitiva de los estudiantes está determinada por dos situaciones: la clase y los conceptos naturales (o conocimientos previos) de los estudiantes.

⁸⁵ Recuérdese el procedimiento de lectura lógico-semiótica explicado en el momento dos de la espiral comprensiva, “formulación del hecho sorprendente”.

Estas situaciones se expresan en una serie de segmentos de interactividad en los que tienen lugar diversos procesos socioculturales.

Así, la clase y su espacio físico, el aula, es un nicho ecológico con múltiples posibilidades de organización ligadas al enfoque didáctico del docente (Cantón, 2002). Si su opción obedece a una visión cognitiva —o didáctico-cognitiva—, los niveles de organización de la clase están determinados por la activación del conocimiento previo de los estudiantes, la solución de problemas y el control metacognitivo de los aprendizajes. En esta perspectiva, los estudiantes ingresan a una “comunidad de aprendizaje intencional, motivada y reflexiva”, que los prepara para la sociedad del conocimiento.

En este propósito, la recepción, la reconstrucción y el intercambio de los conocimientos que circulan en el aula le exigen al docente: pasar de la transferencia de conocimientos a la transacción de los mismos; promover una visión crítica del intercambio, selección y organización de los conocimientos; explicar a los estudiantes el procesamiento de la información, su interpretación y contrastación; respetar los valores, creencias y culturas minoritarias presentes en dicho espacio ecológico; y tomar conciencia de una ética discursiva en correspondencia con sus actuaciones pedagógicas.

Este conjunto de exigencias sugiere una concepción del conocimiento basada en lo que Flórez (1994b) denomina la “espiral creadora del desarrollo humano”, cuyos componentes están determinados por tres dimensiones, como son: *la autonomización, la universalidad y la inteligencia de los individuos*. La autonomización reconoce la disponibilidad que tiene el cerebro para recepcionar y responder a la información que le llega del medio. En la universalidad, la capacidad de adaptación y el desarrollo de un comportamiento complejo y variado expresa la posibilidad que tiene el sujeto de interactuar con diferentes sistemas culturales. Y en la inteligencia, sus posibilidades para acumular, analizar, sintetizar y objetivar información son una muestra de su capacidad para anticipar acciones o predecir la información que le llega.

En suma, una visión evolutiva de los estudiantes, sus conocimientos y los que se producen en el ámbito de la cultura y la sociedad, potencia: sus diferencias individuales, no excluye la diversidad regional, reconoce la articulación entre las dimensiones, posibilita el énfasis de alguna de ellas en el diseño de una estrategia didáctica, se articula a los procesos científico-técnicos y las actividades artístico-culturales como pilares de la evolución del ser humano y el cosmos. En otras palabras, promueve la construcción de una sociedad humana.

Esta visión ontológica de los estudiantes y la sociedad, regresando a Cantón (2002), se traduce en una organización asimétrica del aula representada en dos modalidades, como son: el aula taller y la comunidad de aprendizaje. Estas se pueden diseñar y desarrollar de acuerdo con las tres unidades didácticas de investigación del método abductivo, que explicamos más arriba. Sus alcances o niveles de complejidad cognitiva, cognoscitiva y sociocultural están determinados por las expectativas de los estudiantes con el tema de indagación y sus contextos de actuación, aprendizajes y experiencias, unidos al interés y al conocimiento del profesorado en el método propuesto.

Veamos sus características. En el aula taller, los equipos pueden formarse por iniciativa del profesor o de los estudiantes. Estos deben responder a una tarea compleja y específica. La plenaria del taller debe brindarles materiales didácticos diversos y el uso de diferentes medios (electrónicos, visuales, impresos, gráficos, etc.). Sus alcances en el contexto de un taller de lectura abductiva son los siguientes:

[...] un taller de creación colectiva bajo un enfoque investigativo, les permite a sus participantes: abordar los problemas de las ciencias y las artes desde una visión holística; formarse en el respeto a la diversidad de opiniones debido a las *interacciones* e *interrelaciones* que se producen alrededor del problema narrativo propuesto por los diversos equipos de trabajo y las claves lanzadas por el narrador-investigador del relato enigmático. Asimismo, el taller les permite valorar los aciertos y las dificultades de la estrategia de lectura y escritura propuesta por el docente (Moreno, 2009a:172).

En la comunidad de aprendizaje la cooperación cognitiva entre los estudiantes y su profesor les brinda la posibilidad de participar en una “comunidad de investigación”. Este último concepto, en palabras de Peirce, consiste en lo siguientes:

El mundo científico es como una colonia de insectos, en la que el individuo se afana para producir aquello que él por sí mismo no puede esperar disfrutar. Una generación reúne premisas para que una

generación distante pueda descubrir lo que significan. Cuando un problema llega ante el mundo científico, inmediatamente cientos de hombres ponen todas sus energías a trabajar en él. Uno contribuye en esto, el otro en aquello. Otro compañero, situándose sobre los hombros del primero, alcanza un poco más alto, hasta que se alcanza el último parapeto (Peirce, 1901c).

En este segundo modelo, y regresando a Cantón (2002), los estudiantes se congregan alrededor de un problema de investigación. Las preguntas de los estudiantes deben contar con la guía de su profesor, quien contribuye con los avances de la investigación en equipo. Uno de los mayores desafíos de los mismos consiste en explicar sus hipótesis [abductivas] o preguntas de investigación ante el grupo-clase y el docente. Las metas son colectivas, aunque cada estudiante debe adelantar las actividades propuestas [en cada una de las tres unidades didácticas de investigación]. Los equipos y sus integrantes deben hacer consultas bibliográficas basadas en la lectura de textos académicos relacionados con el tema de investigación. Su búsqueda debe ser asesorada por el profesor, que les brinda las herramientas teóricas acerca de cómo abordar el análisis de dichos textos [recuérdese la propuesta de analizar un artículo de investigación con los estudiantes universitarios]. El profesor lidera y guía dicho proceso, “a veces desde afuera”, y en otras situaciones avanza en “su condición de aprendiz experto” (Cantón, 2002: 333).

Con todo y lo anterior, a continuación se muestra una tabla en la que se sugiere cómo planear una secuencia didáctica abductiva.

Tabla 13. Planeación de una secuencia didáctica

Estructura de una secuencia didáctica abductiva							
Secuencias	Unidades didácticas de investigación (UDI)	Actividades en las UDI		Estructura organizativa de la clase		Pretextos abductivos	
Objetivos	Razonamientos	Docente	Estudiantes	Aula-taller	Comunidad de aprendizaje	Relato enigmático	Artículo de investigación
				Características		Contexto	
						Estético	Académico
						Acciones semio-discursivas (lector-contexto)	
				Escuela	Universidad	Escuela	Universidad
1. Diseño -El docente adquiere un conocimiento de los procesos cognitivos y cognoscitivos de los estudiantes. -Conoce los	Hecho sorprendente	1. Motivación -Creación de situaciones hipotéticas basadas en hechos sorprendentes del saber por	-Intervenciones orales basadas en hechos sorprendentes de su cotidianidad (escuela). O situaciones académicas (universidad).	-Los estudiantes se organizan en equipos de trabajo y discuten la validez de un hecho sorprendente surgido de un relato enigmático.	-Los estudiantes se organizan en equipos de trabajo y discuten la validez de un hecho sorprendente, surgido de un artículo de investigación.	Las indeterminaciones o situaciones inconclusas de la historia narrada, comienzan a llamar la atención del lector.	Los antecedentes de la investigación pueden contener elementos sorprendentes que llamen la atención de los estudiantes.

fundamentos epistemológicos de la disciplina, ciencia, o arte de su área.		enseñar.					
---	--	----------	--	--	--	--	--

Estructura de una secuencia didáctica abductiva							
Secuencias	Unidades didácticas de investigación (UDI)	Actividades en las UDI		Estructura organizativa de la clase		Pretextos abductivos	
Objetivos	Razonamientos	Docente	Estudiantes	Aula-taller	Comunidad de aprendizaje	Relato enigmático	Artículo de investigación
				Características		Contexto	
						Estético	Académico
						Acciones semio-discursivas (lector-contexto)	
				Escuela	Universidad	Escuela	Universidad
2.Desarrollo -Promueve la articulación entre la estructura cognitiva/cognoscitiva de los estudiantes y la red	2.1.Hipótesis abducción	o 2.1.Preguntas El docente presenta sus preguntas e hipótesis al grupo-clase, basadas en	Formulación y justificación de preguntas o hipótesis basadas en los hechos sorprendentes de alguno de los pretextos	-Cada integrante adelanta una tarea relacionada con la hipótesis abductiva.	Cada integrante adelanta una tarea relacionada con la hipótesis	Los enigmas del relato activan en los estudiantes la formulación de hipótesis abductivas que	El carácter tentativo de las conclusiones promueve en los estudiantes la formulación de hipótesis.

conceptual (fuentes bibliográficas, proceso de la clase y vivencias).		alguno de los pretextos abductivos.	abductivos (relato enigmático/artículo de investigación).		abductiva. -Los estudiantes presentan al grupo-clase y el docente sus preguntas o hipótesis para la discusión.	serán materia de indagación.	
Estructura de una secuencia didáctica abductiva							
Secuencias	Unidades didácticas de investigación (UDI)	Actividades en las UDI		Estructura organizativa de la clase		Pretextos abductivos	
Objetivos	Razonamientos	Docente	Estudiantes	Aula-taller	Comunidad de aprendizaje	Relato enigmático	Artículo de investigación
				Características		Contexto	
						Estético	Académico
						Acciones semio-discursivas (lector-contexto)	
Escuela	Universidad	Escuela	Universidad				

2.Desarrollo	2.2.Deducción	2.2.Consulta de fuentes	Presentación de evidencias deductivas para sustentar hipótesis.	Cada integrante adelanta una tarea relacionada con la inferencia deductiva.	Los estudiantes deben exponer ante el grupo-clase y el docente sus inferencias deductivas.	Los datos del universo cultural del relato se convierten en materia de indagación y interpretación.	El análisis de los enfoques les permite a los estudiantes identificar las visiones de ciencia y de sujeto en que se sustentan. Este proceso les permite optar por un enfoque que será discutido con el grupo-clase y el docente.
Estructura de una secuencia didáctica abductiva							
Secuencias	Unidades didácticas de investigación (UDI)	Actividades en las UDI		Estructura organizativa de la clase		Pretextos abductivos	
Objetivos	Razonamientos	Docente	Estudiantes	Aula-taller	Comunidad de aprendizaje	Relato enigmático	Artículo de investigación
				Características			
						Estético	Académico
Acciones semio-discursivas (lector-contexto)							

				Escuela	Universidad	Escuela	Universidad
2.Desarrollo -Promueve la articulación entre la estructura cognitiva/cognoscitiva de los estudiantes y la red conceptual (fuentes bibliográficas, proceso de la clase, y vivencias).	2.3.Inducción	2.3. El docente promueve una discusión en el grupo-clase para discutir las relaciones entre el contexto en la que surge la hipótesis y la muestra o el caso en el que se sustenta.	Los estudiantes argumentan las relaciones entre el contexto de la hipótesis y las posibilidades de innovación que tiene el caso en dicho contexto -Predicen las primeras conclusiones de la inferencia abductiva.	Las interacciones entre el grupo-clase y el docente tienen en cuenta el respeto a la diversidad de opiniones y la búsqueda de acuerdos.	Los estudiantes exponen las inferencias inductivas y socializan los procesos de autocorrección vividos en cada una de las UDI.	El final abierto del relato promueve las posibles inferencias inductivas de la historia narrada.	Los estudiantes descubren en las conclusiones del artículo de investigación el carácter de continuidad de la ciencia. Lo anterior los motiva a formular problemas en el ámbito laboral en el que se esperan desempeñar.

Estructura de una secuencia didáctica abductiva

Secuencias	Unidades didácticas de investigación (UDI)	Actividades en las UDI		Estructura organizativa de la clase		Pretextos abductivos	
		Docente	Estudiantes	Aula-taller	Comunidad de aprendizaje	Relato enigmático	Artículo de investigación
Objetivos	Razonamientos	Docente	Estudiantes	Características		Contexto	
						Estético	Académico
				Acciones semio-discursivas			

				(lector-contexto)			
				Escuela	Universidad	Escuela	Universidad
3.Evaluación y conclusiones -Impulsa la valoración de los aprendizajes significativos de los estudiantes con base en los principios psicoepistemológicos del método abductivo y la espiral del desarrollo humano.		3.Socialización El docente promueve la socialización de la investigación grupal, en diversos espacios: salón de clases, eventos, redes.	Los estudiantes socializan las conclusiones de la investigación abductiva.	El taller de creación colectiva, como ejercicio de investigación en el aula, les permite valorar los aciertos y dificultades vividos en dicho proceso.	Los aprendizajes socio-cognitivos y culturales de los estudiantes promueven su autonomía, universalidad, y capacidades intelectuales.	Los estudiantes recrean los mundos posibles del relato.	Los estudiantes formulan nuevas preguntas, problemas e hipótesis apoyándose en su práctica profesional universitaria.

Fuente: elaboración de la autora.

6.3.6 Diálogo interdisciplinar

Para Tardif (2004), la lógica monodisciplinar con la que se forman los futuros docentes en las facultades de educación presenta dos limitaciones. Su énfasis en una disciplina convierte la ciencia en un saber fragmentado y especializado. Y su lógica privilegia la adquisición de conocimientos, poniendo en un segundo lugar sus cuestiones prácticas. Esto se evidencia en la falta de diálogo entre las disciplinas y el diseño de las asignaturas. Estas últimas por lo general impulsan un conocimiento declarativo que no tiene ninguna relación con el futuro campo laboral de los estudiantes.

Lo anterior no sugiere la desaparición de las disciplinas; sin embargo, propone entender su contribución de una manera diferente. Por ejemplo, adelantar una revisión de los modelos de formación profesional tomando conciencia de los valores simbólico, social y político en que se sustentan. En las facultades de educación se podría considerar la participación del profesorado no universitario (el docente de la educación básica y media que en muchos casos es profesor de cátedra en la universidad), en los procesos de investigación que se adelantan en dicha dependencia. Su participación y la de investigadores universitarios les permitirían participar de equipos pluricategoriales interesados en el diálogo de saberes.

Ahora bien, esta es una de las tareas de las facultades de educación. La universidad en su conjunto tiene otra labor más urgente. “Creemos que ya es hora de que los profesores universitarios, adelanten ‘investigaciones y reflexiones críticas sobre sus propias prácticas de enseñanza’” (Tardif, 2004: 203). Este llamado se puede sintetizar en la necesidad que tenemos en la universidad de impulsar una didáctica universitaria. Al respecto, Navarides (2004: 51) señala:

[...] en la enseñanza superior, el papel del profesor investigador/en/desde la acción cobra cada vez más importancia. Actuar estratégicamente en el aula supone ser capaz de reflexionar sobre la propia actividad didáctica, e implicaría plantearse y elaborar respuestas de carácter personal a cuestiones educativas, así: ¿qué necesito saber de mis alumnos?, y ¿qué estrategias didácticas son más eficaces a la consecución de los objetivos de aprendizaje? Este enfoque crítico da sentido y valor a la formación didáctica del profesorado, perfecciona la enseñanza, y ayuda al profesor a desarrollar sus destrezas.

Los planteamientos de Tardif y los de Navarides muestran la necesidad de adelantar proyectos de investigación colaborativos entre la escuela y la universidad. Igualmente, reconocen que la adquisición de saberes no es exclusiva del docente en la escuela. En la universidad también circulan saberes. Estos saberes podrían tener un carácter experiencial, pues algunos profesores universitarios pueden estar interesados en asumirse como prácticos reflexivos de los saberes profesionales que imparten.

Así como Tardif hace una crítica a los productores de saber institucionalizado respecto de los saberes experienciales que circulan en la escuela, Barragán (2010) se pregunta: ¿cómo se apropia el profesorado universitario de los saberes que la cultura académica produce? Su apropiación se encuentra determinada por tres prácticas de saber: la mediación de la cultura académica, su reproducción y la producción. Esto quiere decir que mientras los profesores universitarios reciben, apropian, transmiten u orientan los saberes académicos, los estudiantes se encargan de reconstruirlos, la institución de controlarlos, y dichos saberes se mantienen en las prácticas profesionales.

Estos procesos de mediación están determinados por un ejercicio de traducción textual que consiste en poner en circulación los materiales que la cultura académica produce; pero, ¿cómo? En muchos casos, el agente cultural reproduce conocimientos foráneos, recomienda investigaciones que aún no ha resignificado y les pide a los estudiantes opiniones respecto de los artículos científicos que en muchas ocasiones no les generan preguntas. Este tipo de prácticas convierte a la universidad en una máquina que recicla “conocimiento mudo”.

A esto se une el desinterés de algunos profesores por la docencia universitaria, cuando la consideran de un nivel inferior al de la investigación. Este divorcio entre la docencia y la investigación reproduce una visión unívoca y monodisciplinar de la ciencia, la cultura y la sociedad. Superar esta dificultad significa comprender el conocimiento como un movimiento de entregas y pérdidas, reconocer lo nuevo en lo antiguo, lo múltiple en su unidad. En síntesis, debemos estar dispuestos a pensar desde la óptica de otra disciplina un problema de nuestro campo de estudios.

Este carácter interdisciplinario de la ciencia (o diálogo de saberes) es compartido por la pedagogía. En este sentido, Zuluaga y Echeverri (1990) señalan que si bien el saber pedagógico contiene a la pedagogía (la disciplina), es más amplio que esta, pues el saber pedagógico tiene en cuenta el pasado y el presente de sus conceptos articuladores, las teorías de la educación y la enseñanza estudiadas por las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica y las investigaciones relacionadas con la cotidianidad de la enseñanza, las acciones del maestro, la organización escolar y los contenidos, entre otros.

Para estos investigadores, el diálogo de la pedagogía con otros campos de conocimiento debe estar orientado por unos criterios mínimos, que además de brindarle cierta protección, aumenten su capacidad para recepcionar y producir nuevas interacciones y saberes. Antes de exponer dichos criterios, analicemos las características del concepto saber y la concepción de pedagogía de estos autores. El saber es un espacio amplio y abierto, en el que habita una serie de discursos. Estos discursos son de dos tipos: aquellos que apenas comienzan a delimitar sus objetos y prácticas y los que logran cierta sistematicidad, pero todavía no llegan a expresar los criterios formales que persiguen.

Por su parte la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos relacionados con la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se caracteriza por ser una herramienta conceptual y polémica que supera la visión instrumental de la enseñanza; se interesa por responder a la pluralidad de métodos que la enseñanza de las ciencias le demanda, teniendo como horizonte de sentido la historia de formación de cada saber; cuando estudia la historia de la pedagogía tiene en cuenta dos propósitos: analizar los conceptos relacionados con la enseñanza, y conocer las opciones de pedagogía y educación que se derivan de dicho estudio; reconoce las adecuaciones sociales que los saberes presentan en diferentes culturas y redefine los conceptos de educación y formación, con base en la historia de la enseñanza (Zuluaga y Echeverri, 1990: 180-181).

Miremos ahora los tres criterios que orientan el traslado de conceptos o teorías desde otras ciencias y disciplinas hacia la pedagogía: (i) *la proliferación* reconoce que un investigador de la pedagogía debe estar en condiciones de trabajar con diferentes teorías y

experiencias. Esto incluye los discursos procedentes de la filosofía, la literatura, el cine, el arte, entre otros; (ii) las ciencias son *sistemas abiertos* debido a la movilidad conceptual que las identifica, por ello un concepto puede ser abordado por diversas ciencias y producir sistemas abiertos que se intercomunican y al mismo tiempo conservan sus particularidades, y (iii) la *historia del saber* en cada ciencia hace parte de las certezas que la cohesionan.

Un primer balance de lo anterior nos muestra que el saber sociocognitivo y cultural que venimos sustentando en esta investigación hace parte de la segunda modalidad de saber. Esto es, un saber que logra cierta sistematicidad pero todavía no llega a expresar los criterios formales que persigue. La sistematicidad parcial alcanzada se expresa de la siguiente manera: en relación con la proliferación, esta investigación reconoce los aportes de las teorías de la recepción estética y la teoría de la abducción al saber sociocognitivo y cultural del profesorado y sus estudiantes.

Al asumir la ciencia como un sistema abierto trasladamos el concepto de método abductivo al proceso de investigación en el aula, conservamos su identidad conceptual y lo pusimos en relación con la teoría de la enseñanza cuando explicamos las relaciones entre un programa y una estrategia didáctica. En el último criterio pedagógico (historia del saber) analizamos la historia del concepto experiencia a partir de varios discursos.⁸⁶ Y este concepto, como veremos a continuación, nos insta a la siguiente pregunta: ¿podría la teoría de la abducción como método de investigación en el aula, contribuir al desarrollo del saber pedagógico, específicamente al saber sociocognitivo y cultural de los estudiantes y el profesorado?

86 Recuérdese que en la espiral comprensiva, el primer momento se denomina “reconocimiento del pasado y el presente de los conceptos”. Uno de estos conceptos es la experiencia, la cual abordamos con base en las teorías de la literatura, el aprendizaje, la abducción, la didáctica, la dialógica y la hermenéutica. Estos discursos se exponen en la primera parte de esta tesis, en tanto para una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, el problema de investigación se fundamenta con base en la historia de conceptos, pues esta opción teórica nos permite encontrar el valor de la tradición en relación con sus rupturas e influencia en el desarrollo de la ciencia.

6.3.7 Escritura

Este apartado lo vamos a dedicar a la escritura del informe de investigación del profesor. No hablaremos del trabajo escrito del estudiante, pues como lo hemos reiterado en varias ocasiones, existen diversos formatos para que los mismos difundan su investigación. Uno de estos formatos es la ponencia, pero somos conscientes de que serán las interacciones y las expectativas de los estudiantes los criterios encargados de definir el registro más adecuado con este propósito.

En lo que respecta al profesor, consideramos que su labor como posibilitador de los aprendizajes de investigación de sus estudiantes le exige tomar la iniciativa de comenzar la escritura de su investigación, bien sea a manera de informe, ponencia, artículo de investigación, o mediante la sistematización de su experiencia, entre otras modalidades. De este conjunto de formatos nos interesan aquellos que posibilitan la sistematización de la experiencia y promueve en el profesor la construcción de saber pedagógico.

Al respecto, la investigadora pedagógica Zuluaga (1996: 157-159) les hace un llamado a los formadores de formadores y al profesorado en general para que eliminen las distancias entre el observador y el observado, el escritor y el ensayista, el experimentador y el teórico, entre otros. Se propone otorgarle a la construcción del campo pedagógico una visión diferente de “ser y hacer con el conocimiento”. Esto es, impulsar una práctica de la escritura que le haga sentir al futuro docente o investigador la necesidad de contar su experiencia y ponerla en relación con otros saberes.

En este diálogo de saberes el profesorado debe estar atento a dos situaciones: una cosa es la apropiación de un saber y otra su inclusión en la producción de conocimiento o investigación. Un saber se apropia cuando un enfoque tiene sentido para una institución educativa y los equipos docentes interesados en su desarrollo. En este caso, estaríamos hablando de un saber institucionalizado que debe pasar a una segunda fase, su producción por medio de la escritura reflexiva.

Por otro lado, la inclusión o *inserción* de un saber en la producción de conocimiento consiste en tener una propuesta basada en una idea, una práctica, un referente teórico. Esta propuesta debe generar un movimiento productivo representado en la capacidad del profesorado o el investigador para sustentar sus ideas en forma oral y escrita. En síntesis, su propuesta debe estar basada en la reconceptualización de un conocimiento o un saber, expresado en una estructura discursiva crítica y propositiva.

Estas dos formas de apropiación del saber pedagógico como saber experiencial les exigen a las escuelas normales, a las facultades de educación y a todas aquellas instituciones interesadas en la formación de sujetos críticos y propositivos, crear las condiciones para este propósito. Los semilleros de investigación son una forma de avanzar en esta dirección. Estos espacios estarían integrados por futuros maestros y formadores, de tal suerte que los primeros tengan un contacto inicial con la cultura académica y esta última los incentive a continuar con un proceso de formación posgraduada.

Otra manera de motivar la construcción de saber experiencial se presenta cuando el formador promueve entre los futuros maestros el desarrollo de sus competencias escriturales a partir de una asignatura o espacio de conceptualización. Este espacio, de acuerdo con Mazo *et al.* (2008), es el seminario integrativo participativo. Uno de sus propósitos es el desarrollo de la competencia investigativa de los maestros en formación. Se entiende por competencia al conjunto de habilidades y actitudes que hacen posible el desempeño del sujeto en una actividad académica y productiva.

Esta competencia incluye las siguientes habilidades: aguzar la observación, ver cada vez más; asombrarse; detallar situaciones que llamen su atención; utilizar de manera inteligente sus sentidos, especialmente la vista; enfrentarse a la duda; reconocer sus sentimientos; formularse preguntas, inferencias y conclusiones; y desarrollar sus competencias escriturales. Estas últimas le brindan la posibilidad de reconstruir el significado de su experiencia otorgándole nuevos sentidos a lo vivido, y articulan sus lecturas académicas a las estrategias de composición escrita, para formarse como un sujeto crítico y propositivo.

En consonancia con lo anterior, Vásquez (2006, 185-188) se pregunta: ¿qué lugar ocupan la lectura y la escritura en la universidad? Al respecto, señala que la educación superior debe impulsar una nueva alfabetización que le permita responder a las demandas de la sociedad. Esto le exige considerar la lectura como una competencia transversal en todas las carreras profesionales y comprender la escritura como una tecnología de la mente, esto es: considerarla como un proceso cognitivo en el que intervienen la abstracción, la subordinación y la invención de ideas; un ámbito que desde afuera nos permite ver nuestro pensamiento; un proceso de razonamiento lógico superior a la gramática, al permitirnos desarrollar un pensamiento divergente, no situacional, ni repetitivo; un espejo para mejorar y modificar los actos de la palabra hablada; una perspectiva para superar la visión del consumidor por el de productor de conocimiento, entre otros aspectos.

Lo anterior lo insta a sustentar diez razones para incorporar la narrativa como práctica de lectura plural en los cursos de didáctica de la literatura en la universidad. Entre estas razones están las siguientes: *emocionalidad*, en tanto la estructura de un relato produce en el lector diversas reacciones (compasión, desacuerdo, sorpresa, entre otras); *tensión o lógica del conflicto*, ya que podemos tomar una posición en relación con lo que ocurre en la historia; *mediación del conocimiento* al interpelar al docente (y sus estudiantes) del lugar que tienen sus experiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje; *diálogo*, pues aquel que lee y después narra su experiencia estética, es un promotor de la cultura, la ciencia, los valores, en suma, un sujeto en evolución (Vásquez, 2006: 227-231).

Miremos ahora, el informe de investigación no convencional. De acuerdo con Zeller (2005), en la investigación educativa aparecen dos supuestos para narrar la experiencia. En el primero, el informe tiene en cuenta los criterios de las normas de la APA, con los que se busca crear la apariencia de objetividad entre el análisis y el diseño metodológico de la investigación. Este criterio se sustenta en cuatro reglas, así: la redacción del informe debe estar en tercera persona; las ideas deben ser precisas; se deben evitar las metáforas; y la práctica debe estar apoyada en pruebas experimentales y empíricas.

En el segundo, tendríamos los informes de investigación contruidos como narrativas de caso. En ellos pueden aparecer citas textuales acompañadas de metáforas. Sus impulsores se apoyan en enfoques de investigación como la etnografía, el nuevo periodismo y la redacción no ficcional. En el estilo etnográfico, los investigadores se adaptan con mayor facilidad a las realidades que analizan. La objetividad que demanda la investigación es más comprensible, debido al tipo de narración utilizada. Y los factores que determinan el objeto de la investigación se pueden analizar con mayor amplitud.

En la labor de quienes proceden de conformidad con el nuevo periodismo se presentan algunas coincidencias con la del investigador social. Ambos sujetos se ubican como observadores participantes de la experiencia de investigación, interactúan con las personas y los contextos en los que se adelanta el estudio, se interesan por alcanzar un mayor grado de objetividad, y la unidad de análisis es el escenario en lugar del dato. Finalmente, en la redacción no ficcional los investigadores se apoyan en algunas técnicas de la novela. Los acontecimientos se narran como realmente ocurrieron y los eventos se expresan de una manera más significativa.

Otra modalidad de escritura, es la narrativa en la enseñanza de los contenidos. En este sentido, el profesor Gudmundsdottir (2005) comienza por decir que cuando se dice historia narrada se alude a una estructura, unos conocimientos y unas habilidades de quien se interesa por contar algo. Un relato por lo general se refiere a situaciones de lo humano o de otros seres (reales o imaginarios). El conjunto de situaciones integra una trama o un argumento que se vinculan a la narración. Para el estructuralismo en literatura, la historia se relaciona con los acontecimientos, los personajes y los escenarios. Y el discurso es la manera como se cuenta la historia. El discurso (o discursos) puede ser oral, escrito, dramático o cinematográfico, entre otros.

Para algunos investigadores sociales este enfoque estructuralista es restrictivo. Por ello, proponen la narrativa como un accionar humano donde intervienen una serie de actos verbales y simbólicos que se van tejiendo para contarle a alguien un acontecimiento. Esta perspectiva se ha vinculado a la enseñanza de contenidos en la educación básica y media,

principalmente en áreas relacionadas con la historia, la filosofía y el currículo. También se ha utilizado en la investigación educativa, a través de la narrativa en el currículum y en la vida de los maestros, y cuando los investigadores estudian las dos narrativas mencionadas.

Para estos últimos investigadores, si los docentes narran un fenómeno de su práctica con cierta rigurosidad este proceso podría denominarse como “relatos de experiencia y de indagación narrativa”. Así, cuando la narrativa se ubica en la enseñanza de las ciencias u otras disciplinas, el concepto “saber pedagógico sobre los contenidos” incluye los conocimientos que tiene el docente de su materia. Y puede estar en condiciones de producir un saber pedagógico sobre los contenidos, cuando transforma su saber en algo diferente de lo que era antes y le encuentra una aplicación práctica en la enseñanza (Gudmundsdottir, 2005: 57).

En consecuencia con lo anterior, Grossman, Wilson y Shulman (1989, citados por Gudmundsdottir, 2005), consideran que la “psicologización de los temas” expuesta por Dewey se superpone e integra parcialmente con tres dimensiones pedagógicas, así: el saber sobre los contenidos por enseñar; el saber sustancial para enseñar; y el saber sintáctico para enseñar. En el primero están los conocimientos, la estructura y los principios de las disciplinas o ciencias (artes) por enseñar. En el segundo se encuentran los marcos teóricos de las disciplinas o ciencias. Y en el tercero, las claves discursivas que orientan la construcción de la disciplina. Su sintaxis narrativa le permite al docente adquirir un saber sobre el contenido de la disciplina o ciencia que puede transformar en saber pedagógico (Gudmundsdottir, 2005: 58).

A estas dimensiones se unen las creencias del docente en relación con los estudiantes, las instituciones educativas, los aprendizajes y la enseñanza. De este conjunto de creencias los investigadores educativos han identificado dos modalidades o comportamientos clave. La materia y las prioridades que los docentes asignan en su enseñanza. Y la orientación que los docentes le brindan a la materia. De ellas surgen los valores y la modelación de la materia. Estas modalidades también instan al profesorado a

legitimar o a excluir determinadas estrategias pedagógicas al considerarlas pertinentes o inadecuadas para los estudiantes.

Analicemos las tres dimensiones del saber pedagógico y las creencias del profesorado, con base en el siguiente planteamiento de Peirce (2007: 75):

Creencia es una cosa compuesta. Su principal elemento no es un asunto de consciencia en absoluto; sino un hábito establecido en la naturaleza del que cree, en consecuencia del cual actuaría si se presentara la ocasión de ciertas formas. Sin embargo, no todo hábito es una creencia. Una creencia es un hábito con el que está deliberadamente satisfecho el que cree. Esto implica que es consciente de él, y siendo consciente de él no lucha contra él [...]. Algunas creencias se adquieren imaginando meramente la situación e imaginando cuál sería nuestra experiencia y nuestra conducta en tal situación; y esta mera imaginación establece inmediatamente un hábito tal que si el caso imaginado se hiciera realidad, realmente nos comportaríamos de este modo.

De acuerdo con lo anterior, intuimos que de las tres dimensiones del saber pedagógico (saber sobre los contenidos/estructura de la disciplina; saber sustancial para enseñar/marco teórico de la disciplina, y saber sintáctico para enseñar/sintaxis narrativa transformativa en saber pedagógico), la última puede ser aprovechada por el docente para convertir sus creencias en un saber pedagógico y posibilitar en los estudiantes un aprendizaje comprensivo de los contenidos.

Así las cosas, para Peirce la creencia es un hábito. Una creencia puede surgir o desarrollarse cuando el sujeto se encuentra ante determinadas situaciones (la enseñanza de los contenidos). También puede entenderse como un hábito con el que actuamos en forma deliberada y no sentimos la necesidad de modificar (nuestras creencias en relación con los estudiantes, las instituciones, los aprendizajes de los estudiantes). Y, finalmente, expresa que algunas creencias pueden surgir cuando imaginamos cuál sería nuestro comportamiento ante determinada situación o experiencia. Este proceso puede provocar la formación de un hábito. Y si tal situación llegase a ocurrir, podríamos comportarnos del modo como fue imaginado (reconstrucción de la sintaxis del discurso científico, convertido en saber pedagógico).

Ahora bien, comparemos estas creencias con las categorías del aprendizaje comprensivo expuesto por Dewey. ¿Cómo se presenta este proceso en el estudiante?⁸⁷ Si una creencia puede surgir cuando un sujeto se encuentra ante determinada situación o contexto, nos vamos a ubicar en una clase. Así, mientras el docente impulsa la enseñanza de un contenido (nuevo), el estudiante intenta acercarse a dicho conocimiento convirtiéndolo en un contenido de aprendizaje (que le es desconocido). Este primer momento de la interacción podría compararse con el “aprendizaje sin comprensión” (el estudiante aprende alguna habilidad cognitiva, pero aún no tiene conciencia suficiente del proceso científico ni de las inquietudes que le genera el nuevo contenido).

Más adelante, cuando asume una creencia sobre el contenido, se interesa por “aprender cómo” desarrollar la habilidad; de allí que se limite al cumplimiento de la actividad para confirmar su creencia. Y cuando el docente narra un contenido poniendo a los estudiantes a imaginar los problemas que el científico, el artista, el técnico, debió enfrentar para llegar a los resultados alcanzados, sus aprendices pueden llegar a cuestionar sus creencias. Esto ocurre cuando se preguntan “por qué” y “para qué” el contenido aprendido tiene sentido en sus vidas, la ciencia, la sociedad y la cultura. En este caso, estaríamos ante un “aprendizaje comprensivo en el sentido moral y estético” o un aprendizaje de la investigación.

En suma, nos interesa mostrar que las creencias y las dimensiones del saber pedagógico como experiencia narrativa son compartidas por el docente y el estudiante. Ambos sujetos interactúan con una serie de saberes que a veces se asimilan de manera reproductiva, en otras ocasiones se adquieren de manera procedimental, y en los momentos sociocognitivos y culturales de la clase, pueden promover un pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

87 Vamos a retomar los planteamientos de Wojcikiewicz (2010), cuando pone en diálogo las categorías del aprendizaje comprensivo de Dewey con las categorías de Peirce. Este tema lo abordamos en el momento cinco de la espiral comprensiva.

Esta reconceptualización y recontextualización de las categorías peirceanas y deweyanas confirma lo expresado por Gudmundsdottir: “si sostenemos que el saber sobre los contenidos posee cualidades narrativas y pedagógicas, podemos comprender mejor su potencia heurística” (2005: 59). La heurística o arte de la creación de nuevas ideas es precisamente lo que Peirce (2007) pretende proponer con su teoría de la abducción. Al respecto, señala que “el desarrollo de la abducción es principalmente una cuestión de heurística” (Peirce, 2007: 125). Por esta razón, consideramos que nuestra idea de encontrar en el método abductivo un proceso sociocognitivo y cultural para la investigación en el aula encuentra en el saber narrativo del docente (y el aprendizaje de la investigación del estudiante) uno de los enfoques más adecuados para la reflexión escrita de sus hallazgos investigativos.

6.3.8 Evaluación dialógica

Aunque la evaluación hace parte del diseño de la secuencia didáctica, allí no tuvimos la oportunidad de mostrar su relación con los enfoques y las estrategias que se utilizan para valorar los aprendizajes de los estudiantes. Un análisis de los enfoques a partir de su historia nos permite comprender dos situaciones: por un lado, la influencia que tienen algunas concepciones de evaluación en los docentes; y por otro, conocer la emergencia de nuevos modelos. Uno de estos modelos es el relacionado con la “evaluación democrática” o dialógica, que concibe dicho proceso como un asunto de interés social y público. Y en consecuencia con esta perspectiva, hay una serie de estrategias de evaluación del aprendizaje que le permiten al docente valorar su propuesta didáctica.

Comencemos por analizar algunos hitos de la evaluación educativa. Compartimos la idea de Shepard (2006) cuando señala que si el profesorado se interesa por conocer la historia de la evaluación, esta reflexión le permite identificar las tensiones y las concepciones de este proceso dentro de la institución educativa y el aula. Comencemos por uno de los primeros hitos de este proceso, la evaluación a gran escala. Este modelo técnico y cuantitativo se impulsó a finales del siglo XX. Uno de sus propósitos era medir el rendimiento del estudiante en la asignatura. Esta visión comienza a tener variaciones

cuando los investigadores en psicología educativa se preguntan por la manera como el estudiante adquiere el conocimiento. Al respecto, Nitko (1989, citado por Shepard, 2006: 12) señala que en las formas utilizadas por los estudiantes para representar el conocimiento aparecen tres aspectos: el desarrollo de sus habilidades para resolver problemas, sus aprendizajes y los comportamientos o actitudes en relación con estos conocimientos.

Aunque este enfoque comienza a llamar la atención sobre la naturaleza del conocimiento, seguía pensando que el técnico en evaluación debería elaborar un sistema de enseñanza informal para resolver las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Este sistema contenía una serie de pautas que eran entregadas a los profesores a modo de guía para la evaluación. Esta guía elimina las pruebas de competencia aplicadas a los estudiantes después de culminada una lección o una unidad didáctica y promueve entre los estudiantes y los docentes un mejor aprovechamiento del conocimiento que circula en el aula.

Más adelante, las investigaciones se enfocan en la comprensión de los usos de la evaluación estandarizada en el aula. Sus conclusiones revelan la necesidad de que los maestros asuman el diseño y el desarrollo de la evaluación. Este interés se extiende a la evaluación del currículo y a todas aquellas decisiones relacionadas con los procesos de interacción en el ámbito de la educación. A esta iniciativa se unen otros teóricos, quienes señalan que los docentes “actúan como razonadores prácticos” (Dorr-Bremme, 1983, citado por Shepard, 2006: 14), asumiendo ciertas rutinas a partir de las cuales orientan los procesos de evaluación en el aula. Estas rutinas se expresan en las siguientes preguntas: qué enseñar, cómo, cuáles tipos de registros son los más adecuados para consignar los aprendizajes de los estudiantes, cómo ajustar la enseñanza a los resultados arrojados por los registros, cómo calificar el desempeño de los estudiantes, entre otras. A estos interrogantes se suma el interés por conocer qué necesitan saber los docentes para atender con mayor eficiencia la evaluación en el aula.

Si bien estas preguntas comienzan a superar la visión externa y masiva de la evaluación, fue la ciencia cognitiva la encargada de revolucionar las concepciones y las formas de la evaluación. Esta ciencia considera que no se pueden valorar únicamente las

conductas observables de los estudiantes, pues se deben tener en cuenta sus procesos cognitivos internos debido a su relación con la construcción de conocimientos. Esta visión es implementada por algunos didactas de las matemáticas, quienes adelantan las siguientes acciones en sus clases: les proponen a sus estudiantes resolver problemas más extensos con la idea de incentivar sus procesos de razonamiento, unidos a una visión creativa y crítica de la ciencia. Incentivan el discurso de los estudiantes al brindarles “la oportunidad de conjeturar y explicar su razonamiento” (Shepard, 2006: 15). A esto se suman otras formas de evaluación como las preguntas del docente en clase, el diario de campo, entre otras.

De esta manera se comienza a impulsar una enseñanza y una evaluación más auténtica. Estas aspiraciones se expresan en diferentes modalidades de investigación como la “evaluación formativa”. Este enfoque se interesa por hacerle un seguimiento al proceso de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, promueve la combinación de métodos informales de evaluación —la observación, las preguntas orales— con actividades formales —exámenes, portafolio de desempeño, entre otros— (Shepard, 2006: 416).

Estos dos enfoques de evaluación (formativa y sumativa) pueden dialogar siempre y cuando tengan parámetros conceptuales afines. Esto es, es necesario definir objetivos de aprendizaje que sean significativos para los estudiantes, diseñen tareas y problemas que les exijan alcanzar diferentes niveles de comprensión, y que las pruebas sumativas hagan parte de los momentos clave del proceso de aprendizaje. Así, mientras la evaluación formativa incentiva el aprendizaje de los estudiantes (lo cualitativo), la evaluación sumativa expresa el rendimiento del estudiante en un tema, una actividad o un área de conocimiento (lo cuantitativo).

Si bien estos enfoques muestran una preocupación por el aprendizaje conceptual de los estudiantes, ¿qué ocurre con sus procesos socioculturales? Vygotsky (1978) y otros psicólogos rusos comenzaron a interesarse por la naturaleza social del aprendizaje. Señalaron que el desarrollo de las competencias y la identidad de quienes aprenden están mediadas por situaciones sociales. Vygotsky considera que todas las funciones en el desarrollo cultural del niño aparecen primero socialmente y después de modo individual.

De esta manera, lo interpsicológico (social) y lo intrapsicológico (individual) se interrelacionan, mostrando que el razonamiento del individuo es también un producto social y cultural (Vygotsky, 1978: 18).

En este enfoque, la evaluación formativa tiene en cuenta la zona de desarrollo próximo (ZDP) del sujeto. En términos socioculturales, la evaluación de los aprendizajes debe tener en cuenta lo que el sujeto puede hacer de manera independiente y lo que es capaz de realizar con la ayuda de otra persona (sus compañeros de clase, su docente u otras sujetos). Este aprendizaje les otorga a los estudiantes un papel diferente al motivarlos a preguntar y explicar sus razonamientos, y modifica las preguntas didácticas del docente, quien indaga por aquellas evidencias en las que puede comprender si hubo un aprendizaje significativo en los estudiantes (Vygotsky, 1978: 19).

Esta visión se amplió cuando otros autores empezaron a considerar las “conversaciones instruccionales” (Tharp y Gallimore, 1988, citados por Shepard, 2006: 23) como: actividades de mejoramiento para el proceso de enseñanza y aprendizaje; dispositivos metacognitivos del docente en los que puede reconocer sus vacíos respecto de su disciplina, y procesos para identificar el nivel de conocimientos que tienen los estudiantes del tema propuesto en una unidad didáctica.

Al respecto, Galaburri (2000: 4-5) señala que evaluar la enseñanza le exige al docente tener en cuenta tres situaciones: la planeación didáctica, la participación de los estudiantes en dicha propuesta y el contexto de la enseñanza. Él propone las siguientes preguntas, entre otras, como si se tratara de una “planificación hacia atrás”: ¿la situación de enseñanza fue un problema para los estudiantes?; ¿posibilitó la reconstrucción de sus conocimientos, llevándolos a establecer una relación entre lo que sabían y el nuevo aprendizaje?; ¿se generaron la discusión y el intercambio de ideas?; ¿las modalidades de trabajo (individual, grupal) resultaron adecuadas?, y ¿cómo valorar cada una de las estrategias utilizadas en los diferentes momentos de la planeación? (4). Estas preguntas le muestran al profesorado que evaluar los aprendizajes de los estudiantes sin considerar las condiciones didácticas en las que estos se producen puede llevarlos a equívocos en la

enseñanza. En este contexto, la evaluación es un proceso de interacción entre la situación didáctica propuesta y los aprendizajes de los estudiantes.

Podríamos decir, que ¿la evaluación dialógica es una alternativa en ciernes para la educación? Para Blázquez (2002: 341-368), el diálogo debe superar la visión instrumental con la que es mirado en la educación. Esto significa considerarlo como una “experiencia de liberación humana”, cuyos interlocutores reconocen la presencia de diversos puntos de vista con la intención de llegar a un acuerdo. Un acuerdo dialógico en esta perspectiva considera la evaluación como un asunto de interés social y público, situación que les exige a los estudiantes, docentes y directivos-docentes fundamentar sus decisiones apoyadas en juicios de carácter procesual. Esto es, analizar los planteamientos de los estudiantes y el profesorado respecto de los propósitos y las actividades educativas, pedagógicas y didácticas planeadas y desarrolladas. Este proceder convierte la evaluación en un proceso formativo que fortalece las aspiraciones humanas y académicas de los estudiantes, al “provocar la reorientación personal y libre” de sus juicios y decisiones.

La evaluación democrática o dialógica tiene las siguientes características: se interesa más por el proceso que por los resultados; intenta comprender las acciones humanas, los valores y las creencias de las personas a partir del significado que le otorgan a la experiencia; los progresos personal, cognitivo y cognoscitivo del estudiante son uno de sus propósitos; el evaluador (docente o directivo-docente) es un orientador del proceso, por lo tanto no impone su pensamiento; promueve la diversidad de puntos de vista para analizar las situaciones objeto de evaluación; incentiva el diálogo y el establecimiento de acuerdos con la idea de lograr la modificación de actitudes y valores de los involucrados en el proceso, y el diseño de las estrategias y el plan didáctico o de aula se adelantan con base en los acuerdos establecidos entre dichos sujetos; entre otros.

Este enfoque se apoya en los siguientes criterios didácticos: los acuerdos se construyen por la vía del diálogo y el consenso; la racionalidad se entiende como un ejercicio de argumentación; los sujetos discuten los criterios y los términos de la evaluación; la información debe ser conocida por todas las personas de manera completa y

participativa y el contenido de lo acordado puede ser modificado durante el proceso. Esta visión supone una revisión de las concepciones y las creencias del profesorado, debido al predominio que tiene la evaluación basada en el rendimiento académico. Esta “cultura dialogante” le exige a la institución educativa adelantar un cambio, expresado en una nueva razón del ser y el hacer educativo.

En esta misma perspectiva se inscribe la reflexión de Vargas (2009: 33) cuando señala que si queremos avanzar en la construcción de una educación crítica y transformadora, debemos impulsar una pedagogía del diálogo basada en la intersubjetividad comunicativa. En esta propuesta, “la naturaleza dialógica del lenguaje” les permite a los profesores, estudiantes y a la sociedad constituirse como seres humanos capaces de comprender los contextos discursivos en los que están inmersos.

Su propuesta se apoya en los planteamientos de Bajtín. Para este crítico ruso, el diálogo se instala en un mundo verbal múltiple cuyos seres de lenguaje están determinados por un universo discursivo polifónico que hace posible el desarrollo de la humanidad. Bajtín encontró en el método socrático dos estrategias para el descubrimiento de la verdad, como son: la ‘síncrisis’ (confrontación de puntos de vista) y la ‘anácrisis’ (forma de persuasión para lograr la participación del interlocutor). Estos métodos ponen en diálogo el pensamiento y lo exteriorizan por medio de la réplica o respuesta del interlocutor.

La comunicación dialógica entendida como un principio ontológico promueve “la posibilidad de una comunicación pedagógica vital” en la que tienen lugar los procesos cognitivos, éticos, artísticos, lúdicos y afectivos de los estudiantes (37). En ellos, el texto cumple una función esencial al estar representado como material lingüístico y enunciado. El enunciado se convierte en un elemento irrepetible, intencional y dialógico. Un texto literario, por ejemplo, debe ser analizado en sus dimensiones lingüística y estética. Esta última se convierte en un acontecimiento irrepetible cuando el lector entable un diálogo con la obra y la comunidad de lectores. Por esta razón, un docente de literatura debe ser un gestor del diálogo entre los saberes y las vivencias del estudiante con la obra de arte.

Si la evaluación dialógica es una alternativa es ciernes, nos podríamos preguntar ¿cuál es su relación con los aprendizajes sociocognitivos y culturales de los estudiantes en las perspectivas metacognitiva, psicoepistemológica y semio-epistemológica, que defendemos en esta investigación?

Cuando hablamos de perspectiva psicoepistemológica retomamos las palabras de Martínez (2003) presentadas en el momento cuatro (planeación de una secuencia didáctica abductiva). Allí señalamos que el concepto de aprendizaje significativo debe entenderse como un principio psicoepistemológico cuya tarea consiste en apoyar al docente en el diseño de una estrategia interesada en potenciar los proceso de adquisición de los conocimientos de los estudiantes y mostrar los conocimientos científicos como cuerpos organizados que explican la realidad desde una perspectiva lógica.

Por su parte la perspectiva semio-epistemológica se apoya en dos referentes: por un lado reconoce los aportes de la teoría lógico-semiótica de Peirce al proceso de comprensión de un artículo de investigación; y por otro, retoma el estudio de Mancuso (1999: 89) en el que explica las posibilidades de la teoría peirceana en la investigación en ciencias sociales.

Para este último la formulación de una hipótesis abductiva requiere la identificación de un problema que además de incluir preguntas por el qué, el cuándo, el cómo, el quién, el por qué, entre otros, debe considerar tres ámbitos, a saber: un fundamento del problema (algo que es susceptible de ser problematizado), un detonante (un hecho sorprendente) y una resolución (algo que ha sido descubierto). Adicionalmente, el tratamiento de un problema y su hipótesis no tienen ‘recetas’; sin embargo, la existencia de algunas reglas que previamente han sido probadas en una teoría le permite al investigador comprender su experiencia desde una perspectiva lógica y epistemológica.

El tipo de experiencia al que nos vamos a referir es de orden metacognitivo, pues si tenemos en cuenta que en la visión psicoepistemológica los conocimientos científicos son cuerpos organizados que explican la realidad desde una perspectiva lógica, y que en la perspectiva semio-epistemológica una hipótesis se debe poner en relación con un problema,

que puede ser validado con el apoyo de otras teorías, consideramos que las estrategias metacognitivas del aprendizaje significativo resumen y apoyan el proceso abductivo que deben realizar el estudiante y el docente cuando se interesan por adelantar un proceso de investigación en el aula.

En este sentido, Campanario (2000) considera que el docente se podría ahorrar algunas clases magistrales cuando les propone a sus estudiantes la resolución de problemas (algo es susceptible de ser problematizado: un hecho sorprendente) como si se tratara de un proceso de investigación. Al respecto expresa: si un sujeto se hace consciente de que tiene más problemas para comprender A que B, primero debe comprobar C, en caso de que quiera aceptarlo como un hecho (Campanario, 2000: 369).

Veamos ahora la estructura lógica de la abducción: “Se observa un hecho sorprendente C; pero si A fuese verdadero, C sería una cosa corriente” (Peirce, 1903a).

El primer autor señala que determinadas actividades se pueden considerar como procesos metacognitivos cuando reúnen las siguientes características: a) el sujeto adquiere un conocimiento o control del propio conocimiento (ideas previas); b) ejerce una autorregulación cognitiva, capaz de explicar el estado actual de su comprensión, y c) adquiere ideas adecuadas sobre la estructura, producción y organización del conocimiento, incluyendo las relaciones entre partes aparentemente diferenciadas de un área determinada.

El segundo autor considera que la primera proposición se refiere a la presencia de un hecho sorprendente que llama la atención de un sujeto. Más adelante, si este mismo sujeto analiza este hecho y descubre que si llegara a formular una hipótesis para comprenderlo y esta fuese verdadera, entonces el hecho es un acontecimiento normal. Por tanto, si A es verdadera, C no es un hecho sorprendente. Su razonamiento le exige buscar nuevos elementos del hecho observado (o imaginado; recuérdese que la ciencia y el arte no siempre elaboran sus ideas teniendo como premisa objetos perceptibles), de modo que le permitan emprender un proceso de investigación que funge como un estímulo a sus capacidades creativas, cognitivas, cognoscitivas y socioculturales.

Este diálogo entre las ciencias cognitivas y la teoría lógico-semiótica peirceana nos permite afirmar que el aprendizaje metacognitivo es una estrategia de investigación en el aula que contribuye a los siguientes procesos: los estudiantes se hacen conscientes de sus actuaciones cognitivas y de las del docente; fomenta su autonomía cognitiva, cognoscitiva y cultural, al provocarlos a comprender un hecho o una idea surgida de sus preguntas y conjeturas; supera las rutinas transmisionistas de la evaluación de los aprendizajes al exigirles al estudiante y el docente el intercambio de hipótesis para justificar la adquisición de nuevos conocimientos, entre otras.

Estos procesos, regresando a Campanario (2000: 9), deben hacer parte de la planeación didáctica del docente. Por tanto, este debe diseñar las siguientes estrategias de evaluación metacognitivas: elaboración de autocuestionarios a partir de los cuales los estudiantes formulan una serie de preguntas relacionadas con el problema (o hecho sorprendente); construcción de un diario de campo en el que los estudiantes señalan la concepciones iniciales que tenían sobre el hecho y los cambios conceptuales producidos en el trayecto de la investigación, y resolución de problemas como pequeñas investigaciones, entre otras.

De igual forma, Gutiérrez (1987, 5) presenta algunos criterios para el establecimiento de secuencias de aprendizaje, así: utilizar un organizador previo, esto es, mostrarles a los estudiantes problemas o situaciones teórico-prácticas en las que pueden establecer relaciones englobantes o combinatorias; esta estrategia pretende establecer un puente entre lo que el estudiante sabe y lo que necesita saber (o lo que intenta descubrir); impulsar la transferencia de conocimientos en dos sentidos: mostrarles a los estudiantes los elementos sustanciales (conceptos, proposiciones) de la disciplina enseñada por el docente y emplear principios programáticos que les permitan comprender la lógica y organización interna de dichos conocimientos. Y, posteriormente, utilizar esos conocimientos en un contexto que le otorgue sentido y significado a su experiencia de aprendizaje (o de investigación).

La construcción de experiencias significativas es una de las pretensiones de Jonassen (2000: 4), quien señala que una concepción constructivista del aprendizaje en lugar de interesarse por la transmisión de conocimientos, debe preocuparse por brindarles a los estudiantes experiencias que les faciliten la elaboración de sus conocimientos. Por ello propone el desarrollo de entornos de aprendizaje constructivista (EAC), basados en la formulación de un problema, una pregunta o un proyecto. Dichos entornos se proponen: motivar a los estudiantes para que interpreten y resuelvan problemas; los insta a buscar diversas fuentes de información para comprender el problema, y les enseña el uso de herramientas conversacionales para que compartan los significados que le otorgan al problema (dentro del aula y fuera de esta), entre otras.⁸⁸

Finalmente, Ballester y Nadal (2005) consideran que el trabajo por proyectos en la universidad le permite al profesorado ordenar, secuenciar y exponer los contenidos de su disciplina de manera lógica. Esta planeación incluye a los estudiantes, quienes también deben diseñar un proyecto que articule los contenidos de la asignatura al contexto profesional con el que deben interactuar cuando egresen de la universidad. Deben crear situaciones hipotéticas basadas en diversas estrategias: búsqueda de información, lectura de artículos, entre otras. En esta propuesta, el proyecto del docente le exige confeccionar un material didáctico que apoye las iniciativas de los estudiantes.

6.3.9 Socialización

El primer espacio de socialización de la experiencia de investigación es el salón de clases. Allí puede surgir la idea de organizar un evento académico dentro de la institución educativa (escuela o universidad). Si estas instituciones están adscritas a las redes académicas o de conocimiento, la difusión de la experiencia puede ser más significativa debido a su impacto y a su radio de acción tanto local como global. La inclusión de los

⁸⁸ Recuérdese cuando más arriba mostramos una rejilla que sintetiza la planeación de una secuencia didáctica abductiva. Allí propusimos, en la estructura organizativa de la clase, la existencia de una “comunidad de aprendizaje” interesada en el diálogo con los textos y los contextos sociocognitivos y culturales de los estudiantes y el docente.

estudiantes y el profesorado en estas redes es un proceso de largo aliento, que debe ser mirado con cautela. Sin embargo, no podemos desconocer su influencia socioeconómica, política, cultural y estética en los ciudadanos del planeta.

Por ello, vamos a mostrar algunas reflexiones relacionadas con el contexto socioeducativo de la globalización

De acuerdo con Rodríguez (2002), existen diversas visiones del término globalización, entre las que se encuentran la “mundialización neoliberal” y la “mundialización no liberal”. La primera tiene como uno de sus principales soportes las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), dominadas en su mayoría por los nuevos accionistas económicos y financieros del planeta. La segunda promueve una visión solidaria de la economía y la educación, y propone la construcción de una “escuela mundialista” dispuesta a repatriar al sujeto.

Para esta última los cambios de la mundialización neoliberal son los siguientes: en lo económico se crean dos tipos de trabajadores: los productores de conocimiento científico-tecnológico y aquellos que siendo útiles para el nuevo sistema económico, no son imprescindibles; en lo político, se polariza la sociedad al concentrarse la riqueza en los nuevos dueños del mundo (accionistas del mercado financiero y las multinacionales); se disminuyen las protestas sociales, pues muchos procesos manuales se sustituyen con el uso de herramientas técnicas y tecnológicas manejadas por especialistas, y las TIC crean en los ciudadanos del planeta nuevas formas de intercambio (interpersonal, social, económico, político, ideológico), entre otros.

En este contexto, ¿cuál es la tarea de la escuela? Una escuela preparada para interactuar con la mundialización educativa promueve en el sujeto una visión relacional del mundo; supera la mentalidad naturalista, estructuralista, determinista, sociologista y cientifista que ha predominado en la sociedad; el docente aprende a creer en sus estudiantes, pues “ellos son el primer recurso intelectual para el avance creativo de los profesores” (Castells: 1993, citado por Rodríguez, 2002: 47). En esta perspectiva, una

escuela repatriada no sobrevalora los saberes instrumentales (la técnica y la tecnología), sus actuaciones son críticas respecto de las reformas educativas que devienen del sistema político en el que se inscribe, y tiene conciencia de la formación política que debe brindarles a sus estudiantes.

En este contexto de la globalización educativa, es dable analizar el papel que cumplen las redes académicas. De acuerdo con Jurado *et al.* (2008), las redes académicas les brindan a sus integrantes la posibilidad de autoformarse y participar en la producción de conocimiento. Su interlocución es horizontal al estar apoyadas en diversos medios electrónicos (*blogs*, portales, *chats*, teleconferencias, páginas webs, etc.) y en textos. Dichos textos “buscan esencialmente promover las interacciones a la manera de conversaciones textuales” (Jurado *et al.*, 2008: 53). Estas conversaciones textuales son una muestra de que el conocimiento y la información que circula en la escuela y en la universidad no son suficientes, pues el sujeto debe acudir a estos medios con la idea de buscar soluciones creativas a problemas comunes.

Una red con estas características presenta la siguiente estructura: nodos que tienen una localización física respaldada en una serie de procesos, grupos o equipos de trabajo; enlaces que se adelantan con base en las relaciones entre los nodos, los cuales garantizan el intercambio de la información y la comunicación, y protocolos, representados en una serie de reglas y acuerdos establecidos previamente para garantizar el intercambio comunicativo. Los protocolos exigen coordinación local, regional y nacional. La coordinación regional promueve la comunicación entre los nodos, y se espera que estos produzcan conversaciones textuales para la discusión de sus integrantes. En los ámbitos de lo local, lo regional y lo nacional, se proponen y seleccionan ponencias con la idea de que sean presentadas en los eventos nacionales de la red.

También existen otras modalidades de red, como las redes sociales de conocimiento. ¿Qué son las redes sociales de conocimiento? De acuerdo con Royero (2007), son espacios virtuales interesados en aportar a la producción de conocimientos con la idea de intercambiar y transferir bienes, servicios, proyectos, entre otros. Requieren una plataforma

tecnológica y unos contextos particulares. Su visión del conocimiento se apoya principalmente en dos enfoques, el positivista y el constructivista. Para este último, el conocimiento es de carácter sociocultural. Reconoce la capacidad del ser humano para comprender, interpretar y transformar la realidad. Promueve un entendimiento dialéctico entre el sujeto y el objeto de su investigación. Propugna por la construcción de un sujeto crítico y reflexivo, dispuesto a interactuar con el sistema técnico, tecnológico y científico.

En estas redes, los investigadores entablan un diálogo inter y transdisciplinar con diferentes comunidades de conocimiento. La interdisciplinariedad,⁸⁹ la cooperación, la flexibilidad y la solidaridad hacen parte de las principales características de las redes sociales de conocimiento. Pueden ser locales, regionales, nacionales o internacionales. Algunas redes dedicadas a la investigación científica para la producción de conocimientos se ubican en las instituciones de educación superior.

Estas instituciones pueden establecer alianzas con redes primarias (creadas para atender los problemas básicos de la población: salud, educación, agro, bienes industriales, manufacturas, entre otros) o institucionales (se proponen producir conocimiento científico a partir de la investigación, con la idea de proponer alternativas a las demandas de las redes primarias); en estas últimas se encuentran las universidades, los institutos de investigación, los centros de desarrollo tecnológico público y privado; pueden ser de cooperación (integradas por organismo públicos o privados regionales, nacionales e internacionales; apoyan técnica y financieramente a las redes institucionales en proyectos de investigación mancomunados), y de transferencia (agrupan personas naturales u organizaciones interesadas en el desarrollo de la innovación científico-tecnológica, el mercado, los derechos de propiedad intelectual y el sector financiero, entre otros campos de actividad).

89 Para este autor, que se apoya en Martínez (1997: 9), el desarrollo de la ciencia —o su paradigma emergente—, debe impulsar una “visión interdisciplinaria integral, donde el método hermenéutico sea la guía para la personalidad científica del hombre que investiga”, unido al desarrollo de un principio ontológico interesado en el desarrollo de su “espíritu crítico reflexivo”. Dicho sujeto, al participar de un proceso de comunicación social e institucional, debe estar en condiciones de “difundir su esfuerzo para el cuestionamiento y el análisis constante de los fenómenos que estudia”.

Estas alianzas pueden confluir en un sistema institucional de investigación desarrollado en dos fases, así: 1): conocimiento global de las redes primarias, institucionales, de cooperación y transferencia para mejorar o potenciar aquellas áreas que requieren un estudio especial y permiten el diseño de políticas que las fortalezcan. Y 2): organización de la red institucional para la investigación. Esta fase evalúa los problemas internos de la universidad (equipamiento, recurso humano, capacidad económica y financiera, entre otros) y los relacionados con la redes primarias. Su propósito es crear líneas de investigación que sean apoyadas por las redes de cooperación y de transferencia. Esta fase incluye varios diseños metodológicos: control de gestión y evaluación, estructura, difusión, normas, sistema cultural, plataforma tecnológica, entre otros.

Lo anterior nos insta a preguntarnos: ¿qué tipo de universidades estarían en condiciones de crear un sistema institucional de investigación? Posiblemente, la universidad privada, debido a los recursos económicos y financiero con los que cuenta. Para las universidades estatales, principalmente para aquellas cuyos estados están sometidos a las políticas de los nuevos accionistas del mercado financiero y multinacional, el desarrollo de esta iniciativa es parcialmente posible. Aunque muchas cuentan con un sistema para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, el apoyo de las redes de cooperación a este sistema es escaso. Y si fuéramos a pensar en la contribución de las redes de transferencia, su participación es casi un imposible, pues sus intereses se focalizan en la financiación de macroproyectos tecnológicos y científicos.

Si unimos a esta dificultad la desfinanciación por la que atraviesa la universidad estatal, especialmente la colombiana, la creación y sostenibilidad de este sistema es muy frágil. Su desfinanciación obedece al recorte presupuestal del Estado que delega su sostenibilidad en los entes locales, y sobre todo en las universidades. Esta dificultad ha tenido como paliativo la autofinanciación de la universidad por la vía de programas de extensión y de posgrado. En estos últimos, los costos de matrícula son a veces superiores a los exigidos por las universidades privadas. Esta situación es una muestra de la presión que ejercen las políticas globales en los asuntos locales. También simula la existencia de una universidad estatal con dos tipos de funcionamiento: uno público, que se sostiene con el

ingreso privado de los ciudadanos que pueden acceder a estudios posgraduados, y uno privado, que define los costos y el tipo de programas con base en las políticas de la mundialización neoliberal de la educación.

¿Cuáles redes podrían apoyar el sistema institucional de investigación? Las redes primarias (por ejemplo las de educación básica) podrían ser unos aliados de las redes universitarias. Sin embargo, es necesario adelantar un diagnóstico de su capacidad instalada, sus proyecciones, y sobre todo analizar los recursos propio y externo que pueden aportar para adelantar proyectos de investigación interdisciplinaria. La interdisciplinaria le exige al profesorado de ambos niveles de la educación cuestionar la concepción de ciencia y de sujeto con la que fueron formados. Y tomar conciencia de que los estados-nación en alianza con los nuevos accionistas del mundo, profundizan esta fragmentación con diversas formas simbólicas que tienen repercusiones en las vidas privada y pública de los ciudadanos del planeta, lo cual incide en sus aspiraciones personales y socioeducativas.

Si recapitulamos lo dicho hasta ahora podríamos preguntarnos: ¿cuáles condiciones requieren el profesorado de la educación básica, media y superior para vincularse a alguna de estas modalidades de redes? En las redes académicas, buena parte de los medios de comunicación propuestos (*blogs, chats, portales, teleconferencias, páginas web*) son conocidos por los estudiantes y sus docentes, debido al equipamiento con el que cuenta la mayoría de las instituciones educativas y por la masificación de estas herramientas en el contexto familiar y social de los mismos. Sin embargo, hay una característica que va más allá del uso y el conocimiento de la herramienta. Nos referimos a las conversaciones textuales que deben producir los integrantes de la red para estar en contacto con los problemas y las soluciones que demanda dicha interacción académica.

Hablar de la textualización del conocimiento significa producirlo. ¿Cuáles condiciones se requieren para producirlo? Posiblemente nuestra propuesta de incentivar la capacidad de imaginación del profesorado y sus estudiantes por medio de la investigación en el aula se puede convertir en un *pretexto* para la producción de conocimiento y en un estímulo para la discusión de estos agentes culturales con los integrantes de dicha red. No

obstante, ¿qué ocurre con el profesorado universitario?, ¿serán las redes sociales de conocimiento el espacio más adecuado para su participación?

En términos teóricos la respuesta a la última pregunta es positiva, pues muchos docentes universitarios son integrantes de grupos de investigación, y esta actividad les exige una producción académica constante. Sin embargo, ¿qué pasa con aquellos docentes que no hacen parte del sistema de investigación universitario, pero están interesados en participar de las redes académicas para difundir los problemas surgidos de su docencia universitaria? Posiblemente si estos docentes y los que participan en la educación básica y media crean las condiciones internas (organización de la clase y el aula) para participar con sus estudiantes de una comunidad de aprendizaje, se puede alcanzar este propósito.

Por ello, apoyados en la reflexión de Chacón *et al.* (2008), vamos a mostrar las características y los retos de una comunidad de aprendizaje interesada en participar del trabajo en red. En este contexto, una comunidad de aprendizaje tiene una visión, un deseo de aprender, una disposición a interactuar de manera constructiva; en suma, se trata de una comunidad abierta. Esta comunidad se puede desarrollar dentro del aula, la escuela, la ciudad, el territorio, o por medio de un entorno virtual. Propugna por una “cultura de la negociación, centrada en actividades de investigación y creación de esquemas de organización que tome en cuenta las condiciones de trabajo de los participantes” (10).

Estas condiciones incluyen al profesorado de ambos niveles de educación (básica, media y superior), quienes a pesar de tener aspiraciones y problemas similares, poco se interesan por compartirlos y resolverlos de manera cooperada. En palabras de las autoras, “la universidad y la escuela han estado signadas por la indefinición y la imprecisión en sus fines y proyectos, lo cual ha generado una débil vinculación e, incluso, el distanciamiento progresivo entre ambas, situación que a la luz del debate educativo actual amerita una revisión” y una discusión (9).

Esta discusión podría comenzar por la falta de *sincronización* de la universidad con las necesidades de la escuela, situación que contradice la solidaridad y la responsabilidad

social que orientan la misión y la visión de las instituciones de educación superior. Aunque estos propósitos se desarrollen con las prácticas profesionales que se adelantan en todas sus dependencias académicas, en algunos casos esta interacción no se ha pensado como una oportunidad para promover la creación de comunidades de aprendizaje.

Por ejemplo, las prácticas profesionales de los futuros licenciados se podrían orientar al impulso de comunidades de aprendizaje en la escuela. Esta perspectiva presenta las siguientes ventajas: les permite a los maestros en formación, a los docentes en ejercicio y a sus estudiantes participar de una experiencia basada en el “aprendizaje dialógico”, debido al ambiente socio-constructivo con el que se conciben los procesos de enseñanza y de aprendizaje; la interacción pedagógica tiene en cuenta la búsqueda de la verdad en los enunciados de los estudiantes y reconoce sus experiencias sociales y formas intrapersonales de percibir el mundo; además, el desarrollo de sus habilidades metacognitivas les permite adquirir una conciencia autorreflexiva que incide en sus actuaciones vitales y sus aspiraciones profesionales.

Estas ventajas también deben ser contempladas y desarrolladas por la universidad en sus aulas y cada vez que adelante proyectos de extensión con las instituciones educativas de la región o el país. Estos proyectos también deben ser revisados, pues en la mayoría de los casos se conciben como un servicio social aséptico y cortoplacista. Aséptico, cuando el profesor universitario se limita a impartir un saber especializado, alejado de las realidades sociopolíticas y epistemológicas de la escuela y el profesorado. Cortoplacista, porque en muchos casos los proyectos no tienen continuidad, situación que profundiza la falta de sincronización entre las necesidades de la escuela y las propuestas de la universidad para el desarrollo de la educación y la sociedad.

Así las cosas, y regresando a Chacón *et al.* (2008), un profesor universitario y un docente de la educación básica interesado en convertir el aula en una comunidad de aprendizaje que se proyecta para el trabajo en red, promueve entre sus estudiantes el desarrollo de una voluntad colectiva, convoca a la institución educativa a una discusión relacionada con dicho propósito, aprende con sus estudiantes y colegas el valor de la

corresponsabilidad en el discurso de su acción, pone en escena el diálogo de saberes y fortalece su autonomía y la de sus estudiantes por medio de la reflexión, el debate, la toma de decisiones y la construcción de acuerdos. En suma, la universidad y la escuela deben “establecer asociaciones, redes y experiencias conjuntas de alianzas estratégicas en torno a temas que generen beneficios mutuos” (17).

6.3.9.1 Las redes en Colombia y en América Latina⁹⁰

Comencemos por la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje creada en 1994. Los impulsores de esta espacio consideran que el trabajo por redes hace parte de un sistema crítico-constructivo, fundamentado en la organización y las acciones de grupos de investigación educativa que adelantan proyectos en espacios gubernamentales o no gubernamentales. Sus propósitos son: la construcción colectiva del conocimiento, la interacción del docente con sus diversos escenarios pedagógicos y la proyección de este sujeto cultural en las transformaciones que demanda la sociedad. Organiza talleres cada dos años en los países participantes (México, Colombia, Argentina y Brasil).

A finales de 2010, esta red se vinculó a la Red Iberoamericana de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela. Sus propósitos son: desarrollar de manera conjunta propuestas que allanen el camino hacia la construcción de un movimiento político-pedagógico capaz de incidir en decisiones de políticas públicas en materia de educación en cada país y en la región en su conjunto. Sus integrantes hacen parte de colectivos y redes como formas alternativas de organización pedagógica; confían en la construcción colectiva de propuestas transformadoras y nuevos escenarios que dignifiquen al ser humano como persona, y reconfiguran comunidades de saber pedagógico a partir de las cuales adelantan procesos de sistematización, narrativas de caso, investigación, innovación y diversas experiencias pedagógicas.

90 En la bibliografía aparecen los sitios web de las redes latinoamericana, iberoamericana y colombiana, con el propósito de que los interesados ingresen a dichos portales y conozcan sus actividades académicas.

En el caso de la Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje, es dable decir que se creó en 1994, hace parte de la red latinoamericana antes mencionada, y sus objetivos, son: propiciar un espacio para intercambiar, socializar y discutir proyectos de formación docente en lenguaje entre colectivos de profesores e investigadores de su país, y conocer y analizar las experiencias seleccionadas en los nodos locales y regionales y que, por tanto, pueden considerarse como significativas para la transformación de la formación docente, entre otros (Red Colombiana para la Transformación Docente en el Campo del Lenguaje. Página de prueba, 1994).

Esta red incentiva la creación de diversos nodos en el país, así: adelanta trabajos en Antioquia, Caribe (Atlántico, Córdoba, Cesar, La Guajira), Centro (Bogotá), fronteras (Guaviare y Putumayo), Tolima (Red “Pido la Palabra”) y Valle del Cauca (Red “Enredateve”), que son los más consolidados. Se encuentran en proceso de crecimiento los nodos de Cauca, Eje Cafetero (Quindío, Risaralda y Caldas), Caquetá, Huila y Santanderes. “Son once nodos y cada grupo tiene una dinámica particular; todos comparten el ideal de mejorar la formación en lenguaje” (2007).⁹¹

Esta red está conformada por Nodos, como el Nodo de Lenguaje de Antioquia, creado en 2001 con el apoyo de la Secretaría Departamental para la Cultura de Antioquia y las Facultades de Educación y de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia. Sus propósitos son: identificar las relaciones entre la teoría y la práctica pedagógica del docente; promover la articulación entre los proyectos de extensión que surjan de las facultades de educación y de comunicaciones; contribuir con la formación de maestros investigadores en el departamento, y establecer convenios de formación permanente entre

91 Para una mayor información véase *Altablero*, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122254.html>.

esa secretaría departamental y la universidad, con la idea de socializar sus avances en la Red Colombiana de Lenguaje y el Nodo (Moreno, 2007).⁹²

En este espacio se realizan plenarias mensuales con la idea de que sus integrantes socialicen sus experiencias, que son de dos tipos: investigaciones en curso y proyectos de aula. Los proyectos de aula se adelantan dentro de las instituciones educativas (no formales, públicas, privadas, técnicas, tecnológicas y universitarias). Las investigaciones presentan las siguientes características: algunas se desarrollan con el apoyo de los directivos de la institución de educación básica; otras hacen parte de los sistemas de investigaciones de las universidades, o son producto de convenios interuniversitarios con entes estatales, y en algunos casos se trata de proyectos de especialización, maestría o doctorado.⁹³ Ambas modalidades académicas tienen mecanismos de difusión oral y escrita. Oral, por medio de los encuentros del Nodo y los organizados por las redes académicas. Y escrita, en formatos virtuales (páginas *web* y boletines de las redes) y en el libro del Nodo, *Redlecturas*.⁹⁴

6.3.10 Investigación dialógica

92 El Nodo está integrado principalmente por profesores universitarios, investigadores, docentes de diferentes instituciones de la educación básica, normalistas, maestros en formación del área de la lengua castellana de la Universidad de Antioquia. En la actualidad cuenta con el apoyo de las Facultades de Educación y de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia y la Secretaría de Educación de Medellín. También participan otras entidades universitarias de la ciudad, como son: Luis Amigó, San Buenaventura, Pontificia Bolivariana y Tecnológico de Antioquia.

93 Estas experiencias se desarrollan con base en dos estrategias, así: encuentros mensuales de las mesas temáticas (enseñanza de la lengua; enseñanza de la literatura; narrativas, subjetividades y contextos; formación docente inicial y continua en lenguaje, y biblioteca y escuela), en las que se hace un seguimiento a sus discusiones y los proyectos de sus integrantes en diferentes instituciones educativas de la ciudad o la región. Y la socialización de estos procesos en los encuentros departamentales del nodo y los organizados en Colombia u otros países de América Latina por las redes académicas respectivas. La mayoría de los integrantes son docentes de la ciudad de Medellín; en algunas ocasiones asisten maestros del departamento de Antioquia.

94 Esta serie académica cuenta con cuatro publicaciones, así: 1/2004; 2/2007; 3/2009; y 4/2010. *Redlecturas* 1 y 2 están en formato impreso y se encuentran en diferentes bibliotecas escolares y universitarias del país. Los libros 3 y 4 están en formatos impreso y virtual. Estos últimos pueden ser consultados en http://ayura.udea.edu.co/actualidad/programacion_virtual2.pdf y en www.faceduccion.org/redlecturas4/?=node/7

Llegados a este punto nos quedan dos preguntas por contrastar. La primera se relaciona con la hipótesis que hemos sustentado en diferentes apartados de esta tesis, cuyo enunciado es el siguiente: ¿es posible traducir la teoría de la abducción y la hermenéutica (literaria) en una estrategia didáctica basada en el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior? Y la segunda: ¿cuáles son las características y los principios que debe reunir la investigación dialógica en el aula?

En el primer interrogante, vamos a presentar los alcances y las limitaciones de la hipótesis, en su marco referencial peirceano, la estrategia didáctica y la formación de investigadores en los sistemas educativos a los que se alude aquí. Y en el segundo, con base en los diez componentes de la Ecedia y en la conversación hermenéutica, vamos a sintetizar las características y los principios que deben orientar la puesta en escena de una investigación dialógica en el aula.

No obstante, antes de responder estas preguntas es importante mostrar algunos estudios relacionados con la lectura y la escritura en la universidad, pues ello nos permite comprender por qué la investigación dialógica tiene como uno de sus propósitos la inclusión del profesorado y sus estudiantes en la cultura académica de la universidad. Y por supuesto, sugerir que el concepto de “cultura escolar”, además de su relación con los asuntos socioculturales y educativos que la identifican, podría considerar la participación del profesorado y sus estudiantes en la producción de saber experiencial como práctica académica.

6.3.10.1 ¿Qué dicen algunos estudios de la lectura y la escritura en la universidad?

De acuerdo con Gómez y Alzate (2010), una investigación interesada en conocer las relaciones del estudiante universitario con la cultura académica debe preguntarse: ¿cómo algunos estudiantes alcanzan con éxito sus metas académicas?, y ¿qué concepciones tienen del aprendizaje en la universidad? El primer interrogante los lleva a señalar que buena parte del éxito alcanzado por algunos estudiantes reside en su capacidad de insertarse a las ‘subculturas’ o comunidades académicas de la disciplina que estudian.

En relación con el segundo, expresan que los estudiantes vivencian una serie de cambios epistémicos, que se pueden sintetizar en el siguiente proceso: inicialmente, consideran el saber como algo dicotómico, verdadero/falso, científico/acientífico; después aceptan la multiplicidad de puntos de vista para comprender e interpretar un fenómeno, y, finalmente, superan el relativismo simple en el que toda posición es válida, ya que empiezan a comprometerse con un marco referencial, unos valores; en suma, incorporan sus saberes a un proyecto personal.

Este último cambio epistémico no parece estar muy alejado del profesorado universitario cuando se asume como estudiante de un posgrado. En este sentido, conviene destacar la experiencia de Narváez (2010) como orientadora e interlocutora de dos grupos de profesores, así: el primero, interesado en cualificar sus procesos de escritura para responder a su condición de enseñantes de las ciencias en la universidad y estudiantes de un posgrado. Y el segundo, impelido por conocer algunas estrategias de escritura para responder a las demandas académicas de la institución en la que laboran. La investigación arroja los siguientes resultados: los profesores adscritos al posgrado reconocen que su comprensión de las disciplinas se incrementa cuando las prácticas escriturales se cualifican; comparten con su interlocutora la idea de que “el afán” de algunos profesores del posgrado por presentarles muchos contenidos podría convertirse en una de las razones para que sus trabajos de grado presenten “profundos problemas metodológicos y analíticos”, y, en el otro grupo, los profesores se preguntan: “¿cómo se convertirían en escritores académicos sin tener proyectos formulados o investigaciones en curso y peor aun, sin saber cómo adelantarlos?” (Narváez, 2010: 120).

Una respuesta a esta pregunta podría encontrarse en lo expresado por García (2008) quien señala que “no hay escritura sin lectura, y no hay investigación sin lectura y escritura”. La interrelación de estos tres procesos debe hacer parte de los planes de formación de los futuros docentes, ya que en la escuela y en la universidad circulan textos académicos y discursos orales que responden a códigos y exigencias diferentes. Una de estas exigencias consiste en que el futuro maestro se haga consciente de que su ejercicio como lector (y productor de textos) lo ubica en una posición pública y privada. En

términos de la autora, quien cita a Rosenblatt (1988), significa asumirse como un sujeto *eferente y estético*.⁹⁵ Esto es, avanzar en la búsqueda del significado público del texto y al mismo tiempo poner en diálogo sus experiencias vitales con sus sentimientos.

En consonancia con lo anterior, Blandón (2011) se propone buscar dentro de su universidad prácticas de lectura y escritura en las que los profesores potencien en sus estudiantes su lugar como sujetos públicos y sensibles. De esta manera, encuentra el caso de una profesora que les propone a sus estudiantes convertir los textos académicos de su disciplina en una serie de ponencias. Este proceso arroja los siguientes resultados: los estudiantes inicialmente presentan algunas dificultades de comprensión e interpretación de los textos académicos; sin embargo, cuando exponen la última ponencia expresan una reflexión propia; el proceso es más fructífero cuando el estudiante emprende la composición escrita de la ponencia, pues la asesoría virtual (correo electrónico) y presencial cobran un mayor sentido debido a las preguntas eferentes y estéticas que deben formular para animar la discusión con el grupo-clase, entre otras.

Este caso, de acuerdo con Carlino (2003; 2004b), es una muestra del compromiso de la profesora con sus estudiantes, al “enseñarles los modos específicos de escritura en su disciplina”. Esta estrategia evita que abandonen la universidad, les ayuda a explicar los “códigos de acción cognitiva” que exige el análisis de la bibliografía y promueve la discusión colectiva. Asimismo, los compromete con una escritura dialéctica al reconocer sus limitaciones respecto del saber que intentan aprehender.

6.3.10.2 ¿Qué pasa con la lectura y la escritura en la universidad colombiana?

De acuerdo con Montoya y Zapata (2010), el ingreso del joven a la educación superior y de esta última a su formación tecnológica, le exige al profesorado “pensar en la construcción de un saber científico y técnico apoyado en sus procesos de lectura y escritura” (Montoya y Zapata, 2010). Estos procesos se pueden desarrollar con la creación

95 Las cursivas son de la fuente.

de un plan de lectura institucional que responda a dos áreas: por un lado, establecer la relación del estudiante con la tecnología, la cultura y la sociedad, y, por otro, promover su reflexión en relación con la filosofía, la historia y las ciencias del lenguaje.

Si bien esta perspectiva supera la mirada lingüística que históricamente ha identificado la lectura y la escritura en la universidad, tal como lo señala Parra (2010, citando a Britto, 2003), una investigación relacionada con la lectura y la escritura en la universidad debe considerar la pedagogía y la didáctica como un espacio epistemológico y metodológico a partir del cual la cultura académica cumple diversas funciones (reproducir-producir y resistir) que se imbrican con las relaciones de saber-poder y verdad que se instauran en dichos procesos.

Este interés por la pedagogía y la didáctica es ampliado por Rincón, Narváez y Pérez (2009), quienes adelantaron un proyecto de investigación interinstitucional, basado en la siguiente hipótesis: “los modos de leer y escribir de los estudiantes son un efecto de las condiciones pedagógicas y didácticas que la universidad promueve, así como del tipo de demandas que plantea” (1).⁹⁶

6.3.10.3 La lectura y la escritura en las universidades anglosajonas

Mientras la hipótesis de las universidades colombianas se convierte en el punto de partida para adelantar la investigación en mención, podríamos decir que su enunciado ha sido demostrado en las universidades anglosajonas. Esto se evidencia con la existencia del “Movimiento escribir a través del *curriculum*”,⁹⁷ liderado por profesores, estudiantes y directivas. Al respecto, Carlino (2002) señala que la alfabetización de los estudiantes

96 La investigación se titula: “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país” (se inició en 2008 y sus resultados se socializaron en 2011 en el IX Taller de la Red Colombiana de Lenguaje). De ella participan 17 universidades colombianas; las reflexiones de Parra (2010), García (2008), y Blandón (2011) hacen parte de los avances parciales de este proyecto interinstitucional.

97 La cursiva es de la fuente.

requiere la voluntad política de las instituciones, en especial de los directivos, pues cuando estas instancias se interesan por los modos de leer y escribir de sus futuros profesionales, contribuyen con su inclusión en la cultura académica de sus disciplinas.

En Estados Unidos, por ejemplo, la mayoría de las universidades cuentan con un centro de escritura que ofrece los siguientes servicios: *tutores* que discuten los borradores escritos por los estudiantes de las diferentes unidades académicas; *cursos electivos* de escritura para las diferentes disciplinas y niveles, con distintas perspectivas temáticas; *asistentes* que apoyan las actividades de los profesores y los procesos de escritura de los estudiantes que lo requieren, y *materiales de apoyo*, que orientan dicho proceso.

En Australia, las universidades y facultades declaran que cada disciplina remite a una forma particular de cultura escrita, que incluye una serie de prácticas y procesos de producción textual. Asimismo, agrega Carlino (2003) que en Canadá los procesos de lectura y la escritura de los estudiantes también hacen parte de las políticas institucionales de diferentes universidades; se destinan recursos humanos y materiales para cualificar este proceso, y se concibe la escritura en relación con los problemas de cada disciplina.

A modo de síntesis, de las diez universidades australianas, veinte canadienses y sesenta norteamericanas estudiadas por Carlino (2004b), resaltamos algunos de los criterios didácticos del “Movimiento escribir a través del *currículum*”: el estudiante es un productor de textos académicos y el docente un “lector genuino” de lo expuesto por el primero; todo productor de un texto necesita una audiencia con la que pueda discutir sus ideas; los estudiantes deben utilizar estrategias cognitivas que les permitan participar de las prácticas discursivas de su especialización; los tutores (estudiantes destacados por sus procesos escriturales en las diferentes carreras universitarias) contribuyen con el desarrollo

metacognitivo y metalingüístico de los estudiantes que acuden al programa de escritura, entre otros.⁹⁸

En conclusión, y parafraseando a Carlino (2004a), conocer lo que otros hacen es gratificante, al recomendar pistas de cómo mejorar los procesos de lectura y escritura de nuestros estudiantes. Asimismo, la visión anglosajona no puede entenderse como una réplica para las universidades latinoamericanas. Infortunadamente, en nuestra región la escasa voluntad política del estado, los directivas universitarias y las dificultades que presentan algunos profesores en relación con el diseño, acompañamiento y difusión de una estrategia didáctica que cualifique los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, nos impiden, al menos en el mediano plazo, acercarnos a los propósitos del movimiento pedagógico y didáctico anglosajón.

No obstante, la lectura y la escritura en la universidad colombiana comienzan un proceso de reconocimiento liderado por pares académicos adscritos a redes académicas, como las redes colombiana y latinoamericana de lenguaje. Estas redes potencian el desarrollo de la cultura académica de los estudiantes universitarios y los docentes de la educación básica, media técnica y superior. Sus propuestas promueven la consolidación de un movimiento en ciernes, que comienza a extenderse a otros países de la región gracias a la continuidad que tienen sus eventos, las publicaciones seriadas y la existencia de mesas departamentales en los diferentes nodos de la red colombiana.⁹⁹

98 En Colombia, Cañón *et al* (2010) adelantan, con su equipo de investigación, un estudio en el que se preguntan por el tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas que promueven los profesores de una facultad de educación para lograr que sus estudiantes comprendan los textos académicos. Aunque profesores y estudiantes reconocen la importancia de la lectura y la escritura para su vida académica, no establecen su relación con una estrategia didáctica metacognitiva en la que intervienen tres procesos: planeación, supervisión y evaluación. La mayoría de los docentes planifican la estrategia pero se concentran en la evaluación, dejando de lado las actividades de seguimiento y mejoramiento de la estrategia didáctica.

99 De los once nodos departamentales adscritos a la red colombiana de lenguaje, el nodo Antioquia impulsa una mesa interesada en la lectura y la escritura en la universidad. Se recomienda leer los trabajos presentados en la serie académica *Redlecturas* 2 (2007), 3 (2009) y 4 (2010).

6.4 Principios de la investigación dialógica

6.4.1 La investigación como *experiencia dialógica*

La investigación como experiencia dialógica es un proceso interhumano y heurístico; posibilita el desarrollo de la autonomía y el trabajo en equipo entre los estudiantes y de estos con su docente; es continua porque se pone en contacto con las vivencias de los estudiantes; cognitiva porque es el estudiante quien se acerca a los problemas de la ciencia a partir de un hecho sorprendente, y significativa porque se reconstruye con base en el horizonte de expectativas de los estudiantes y sus hallazgos en las perspectivas conceptual y cultural del objeto de su indagación.

6.4.2 La interacción pedagógica por medio de la *conversación hermenéutica*

La interacción pedagógica por medio de la conversación hermenéutica tiene un carácter horizontal, debido a su interés en articular las expectativas de los estudiantes con los propósitos educativos y didácticos del docente; la conciencia de estos agentes culturales es un producto histórico que se renueva cuando discuten los desarrollos de la ciencia, la cultura y la sociedad, con la idea de proyectarlos en un futuro compartido; estos sujetos experimentan la presencia de un *tú* como ese *otro* que les permite dejarse hablar; adquieren un horizonte comprensivo de *la cosa* investigada cuando llegan a un acuerdo intersubjetivo del que también participan los especialistas en el tema de indagación, y sus prejuicios les permiten tomar conciencia de la alteridad del pasado, con la idea de convertirlos en argumentos para comprender el presente de lo investigado.

6.4.3 El conocimiento de la ciencia y la cultura basado en *el diálogo de saberes*

El conocimiento de la ciencia y la cultura, basado en el diálogo de saberes es *experiencial* cuando el docente se asume como un práctico reflexivo de los saberes profesionales que comparte con sus estudiantes, sus colegas y la sociedad; es *interdisciplinar* cuando dicho sujeto está en condiciones de pensar desde la perspectiva de otra disciplina un problema de su campo de estudios y lo discute con su comunidad

académica en diversos espacios; además, lo difunde en diferentes formatos hipertextuales; es *pedagógico* cuando reúne dos condiciones: el docente está en posibilidad de trabajar con diferentes teorías y experiencias que modifican sus esquemas mentales y se reflejan en el discurso de sus acciones personales y didácticas y cuando tiene una propuesta basada en una idea, una práctica o un referente teórico; es *comprensivo* cuando tiene en cuenta una intención, un propósito, una perspectiva estética, en busca de una conciencia expansiva de sus estudiantes; es *narrativo* cuando el docente es capaz de producir saber pedagógico a partir de los contenidos (problemas teóricos) de su área de conocimiento; es *abductivo* cuando formula una hipótesis novedosa para la ciencia, la cultura, la sociedad y su práctica pedagógica.

7. Estructura metodológica de la estrategia didáctica y su Ecedia

En el capítulo anterior mostramos la estructura teórica de la estrategia didáctica, basada en la Espiral Comprensiva de la Experiencia de investigación en el Aula — Ecedia—. Ahora vamos a exponer su relación con los procesos metodológicos del sistema didáctico de la clase. De esta manera, las relaciones entre la teoría y la práctica dejarán insinuados algunos caminos de cómo vivir una experiencia de investigación en el aula, entendida como un proceso de humanización de la sociedad apoyado en la educación.

Si este proceso encuentra en la clase el espacio apropiado para su desarrollo, ¿qué le ocurre a los componentes nodales de la Ecedia cuando se ponen en escena en la clase?; ¿deben cambiar el movimiento descendente y ascendente que los caracteriza en la estructura teórica de la Ecedia? En efecto, deben transformarse, pues una cosa son los marcos teóricos que los sustentan, y otra la manera como el profesor y sus estudiantes comprenden dichos postulados. Este tránsito entre lo que dice la ciencia y sus modos de comprensión nos insta a pensar en una espiral hologramática que esté en condiciones de acoger los componentes nodales de la Ecedia y que al mismo tiempo interactúe con los elementos del sistema didáctico de la clase.

Con base en este propósito, vamos a exponer las relaciones entre la Ecedia y la organización hologramática del sistema didáctico de la clase. Comencemos por la siguiente pregunta:

7.1 ¿Qué vamos a entender por organización hologramática?

De acuerdo con Morín (2008: 3), “hemos creído que el conocimiento tiene un punto de partida” y otro de llegada. Esta visión olvida que “el conocimiento es una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término, que debe sin cesar realizar círculos concéntricos [...]”. Esta perspectiva es precisamente la que hemos descubierto para la Ecedia cuando proponemos la presencia de una estructura teórica

conformada por once componentes nodales que ponen en situación de descenso y ascenso los procesos de conocimiento del profesorado y sus estudiantes.¹⁰⁰ Este conocimiento, en palabras de Morín, no es lineal ya que las partes “nos permiten conocer mejor el todo, pero el todo vuelve a permitir conocer mejor las partes” (10). De esta manera, el estudio de un fenómeno (físico o biológico) tiene un carácter hologramático que se expresa por medio de un sistema de autoorganización complejo (en nuestro caso, la clase).

Este sistema de autoorganización es similar al que presentan los seres multicelulares, en los que cada célula contiene la información del todo. Esta forma de organización hologramática se presenta en una serie de situaciones socioculturales y educativas, así: cada palabra tiene sentido en el contexto del discurso que la profiere; el proceso de educación de un individuo comienza en la familia, continua en la escuela, y estas y aquel son permeados por la cultura. Esto hace que cada sujeto posea de un modo “vago e inacabado” el saber cultural de toda la sociedad (10).

De esta manera, al interior de un sistema de organización se presentan una serie de relaciones complejas entre las partes y el todo. Estas relaciones tienen un carácter *recursivo* debido a los procesos de interacción que se establecen entre “las individualidades autónomas”. Así, cada individuo tiene una autonomía y produce un todo que interactúa con los demás componentes del sistema; sin la presencia e interacción entre estos individuos, “la sociedad no tendría un gramo de existencia” (10).

Estos individuos interactúan en un medio ambiente que les brindan las condiciones para adelantar una experiencia interhumana y cognitiva. Esta experiencia del individuo con el medio y sus componentes sistémicos, promueve la adquisición y desarrollo de sus conocimientos. De esta manera, la ciencia como objeto sensible de cognición promueve la

100 La reflexión de Morín que se presenta a continuación hace parte del texto “Introducción. Edgar Morín y el pensamiento complejo. Extracto”, publicado en *Teoría de la complejidad y pensamiento complejo. La obra de Edgar Morín*, de Rigoberto Pupo Pupo y Rita M. Buch Sánchez. En dicha introducción aparece un extracto de Edgar Morin, quien autoriza a los autores para publicar en español los “Mandamientos del paradigma de la simplificación”, el cual hace parte del libro *L’intelligence de la complexité* (1999), del filósofo francés.

relación entre un “observador-conceptuador” y su “objeto observado”. Esta interacción hace parte de un principio antrópico que reconoce la presencia de un observador en el universo. Su observación lo insta a comprender las determinaciones relacionadas con su posición temporal y las del universo. Por ello, como seres vivientes del universo estamos dotados de una conciencia reflexiva que nos permite “verificar científicamente nuestros conocimientos” (Morín, 2008: 11-12).

La verificación es un proceso falible, pues una demostración lógica en el contexto de un sistema formalizado complejo incluye al menos una proposición que es “indecible, lo que hace que el conjunto del sistema sea indecible” (13). Esta indeterminación del sistema complejo es una de sus mayores riquezas, pues un “sistema conceptual suficientemente rico” debe incluir situaciones a las que no puede “responder desde sí mismo” (13); por ello debe acudir a un sistema externo, o un metasistema

Un metasistema se caracteriza porque tiene una brecha; en suma, una contradicción. El observador universal interesado en la comprensión de un sistema complejo debe estar en condiciones de distinguir el tipo de contradicción que lo asecha y los procedimientos que debe utilizar para comprenderla. En el primer caso, si la “contradicción es signo de un error”, debe abandonar el camino que lo ha conducido a ella. Pero si al recorrerlo encuentra “niveles más profundos y desconocidos de la realidad”, es recomendable continuar con su proceso de comprensión (13).

En el segundo caso, la distinción entre una contradicción y su error puede estar asistida por la lógica. Nos referimos a una lógica de las “transgresiones”, propias de un pensamiento creador (13). Este tipo de lógica se puede expresar en proposiciones aparentemente contradictorias, como las siguientes: “Yo soy otro”, en palabras de Morín (2008: 14), o “Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas”, en palabras del mismo Borges (1978: 808). Estas expresiones son una muestra de la diversidad de nociones que puede contener una expresión, una proposición o un hecho. Como lo dice Morin, este tipo de lógica se pregunta por “la heterogeneidad en lo idéntico” (2008: 14).

Para esta lógica de las transgresiones, existen dos condiciones que determinan los procesos de conocimiento del sujeto: lo bioantropológico y lo sociocultural. En la primera se encuentra el espíritu, en tanto “órgano del cerebro”. Este espíritu-cerebro o “máquina cerebral” es “hipercompleja” debido a la presencia de tres cerebros, así: el reptiliano (celo, agresión), el mamífero (afectividad) y el neocórtex humano (inteligencia lógica y conceptual). Estas instancias movilizan en el homo sapiens asuntos antagónicos. Por ello, en algunas ocasiones nuestro comportamiento tiende a la agresión, a diferencia de otros momentos donde puede ser más imaginativo o afectuoso (Morín, 2008: 15).

En relación con lo sociocultural, es dable señalar que la “sociología de los laboratorios” promete avances significativos, no solo para la sociología del conocimiento —“aun poco desarrollada” —, sino también para la sociología de la cultura y la sociología de la inteligencia (16). Estas ciencias podrían participar en el nacimiento de una nueva rama del conocimiento, la noología. Esta última entendida como la “ciencia de las cosas del espíritu”, de los mitos, los sistemas de ideas, propios de un sistema de organización y “un modo de ser específico” (17).

A modo de conclusión, Morín (2008) señala que no existe una instancia suprema o epistemológica encargada de dirigir nuestro saber; la pluralidad de instancias es decisiva e insuficiente en nuestros procesos cognitivos y cognoscitivos, pues cada una está determinada por un “principio de incertidumbre” diferente (19); si “hay un principio de incertidumbre en el fondo de la verdad”, este incluye la lógica. Por esta razón, para la lógica de las transgresiones, el observador universal debe avanzar en la comprensión y creación de un sistema complejo de ideas dirigido por el “principio de la incertidumbre” (19). En síntesis, el “principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes” (21).

Esta visión del mundo, el universo, el observador y su comprensión de los fenómenos físicos, humanos y teóricos es bastante cercana a la hermenéutica gadameriana y la teoría peirceana. Así, mientras Gadamer (2005: 244) considera que el principio de la comprensión le exige a su hermeneuta moverse en un círculo donde es esencial “el

constante retorno del todo a las partes y viceversa”, para Peirce (1898) la formulación de una hipótesis, al estar motivada por una fuerza inexplicable, se convierte en una tarea inaplazable; por ello “debemos abrir nuestras puertas y admitirla”, al menos provisionalmente (5). Esta provisionalidad o incertidumbre, en términos morinianos, está determinada por una serie de procesos y momentos en los que cada componente (nodal) del sistema didáctico de la clase tiene unas características ‘recursivas’, en tanto “el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos” (Morín, 2008: 2).

Esta característica se proyecta en los diversos sistemas de la sociedad, especialmente en el sistema educativo, debido al diálogo de saberes que establece el profesor con sus estudiantes por medio de la cultura académica de su disciplina. Su inclusión como enseñante de las ciencias y formador de las nuevas generaciones de ciudadanos del planeta le exige crear las condiciones didácticas para que la clase se convierta en otro espacio cultural para potenciar la vida académica, laboral y social de sus estudiantes.

En consonancia con lo anterior, nos podríamos preguntar:

7.2 ¿Se puede convertir la clase en un sistema didáctico?

En la estructura teórica de la Ecedia, específicamente en el componente nodal relacionado con los aprendizajes sociocognitivos y culturales de los estudiantes, explicamos cómo adelantar la planeación de una secuencia didáctica abductiva. Allí nos apoyamos en los siguientes autores: Klafki (citado por Runge, 2007); Zabala (2008), Vilá (2001), Díaz (2002); Martínez de Correa (2003), Cantón (2002) y Moreno (2008f), para mostrar por qué la clase se convierte una unidad de análisis de la planeación didáctica realizada por el docente.

Para estos autores, la clase obedece a una estructura organizativa en cuyo interior se encuentran una serie de unidades didácticas. Estas unidades pueden ser de investigación, de allí su relación con los problemas inter y transdisciplinares del área de saber enseñada (por el profesor) y aprendida (por sus estudiantes). El desarrollo de cada unidad es diferente,

debido a las contingencias que se presentan en una clase. Por ello, podríamos decir que la clase es un nicho ecológico con múltiples formas de organización.

Una de esas formas de organización es la sistémica, la cual proponemos apoyados en la perspectiva bioética de Maturana y Varela (1984). Consideramos que es posible traducir algunas de sus ideas a uno de los procesos didácticos más dinámicos y complejos de la educación, como la clase. En este sentido, si la planeación y el desarrollo de una clase incluyen una serie de unidades didácticas de investigación, ¿cuáles son los rasgos ontogénicos que el profesor debe distinguir cuando desarrolla en la clase una unidad didáctica (de investigación)?¹⁰¹ La *ontogenia* considera que en todo ser vivo se presenta un cambio estructural que no afecta su unidad. No obstante, al interior de dicha unidad conviven una serie de interacciones “provenientes del medio” (la clase). De esta manera, el medio es el espacio donde cada unidad puede cambiar, interactuar con otros organismos vivos (sujetos) y expresar su “dinámica interna” (49).

Esta dinámica interna o “estructural” de los seres vivos produce una serie de “redes cerradas de producción de sus componentes” (Maturana, 1997: 5). Es decir, los seres vivos son “remolinos” (o espirales) productores de sustancias que toman del medio en forma natural (o deliberada), provocando un intercambio reproductivo y continuo entre sus componentes. Esta condición autopoiética de todo ser vivo es portadora de una estructura particular, en cuyo interior se presentan una serie de interacciones (Maturana y Varela, 1984: 49). Una interacción no puede determinar un cambio estructural, pues los cambios de cada unidad están relacionados con su “estado previo”. En otras palabras, un “observador puede hacer notar que, de entre muchos cambios que él ve como posibles, cada perturbación ha gatillado (“escogido”) uno y no otro de ese conjunto” (67).

Este planteamiento nos permite comprender la clase como sistema didáctico complejo, pues las actuaciones cognitivas y cognoscitivas de los estudiantes son diferentes,

101 Recuérdense, por ejemplo, las tres unidades de investigación —UDI—, que proponemos en el componente nodal seis, “Planeación de una secuencia didáctica abductiva”.

debido a su escogencia (natural o deliberada) en cada componente nodal. Asimismo, del conjunto de “interacciones posibles” el observador puede encontrar algunas que son “recurrentes o repetitivas” (51). Por ejemplo, ante un componente nodal como la conversación hermenéutica, un estudiante puede reaccionar de manera recurrente al participar de manera activa en la resolución de las preguntas formuladas por el docente o el grupo-clase. No obstante, este “acoplamiento estructural” del sujeto puede tener sentido en algunas secuencias discursivas de la clase, pues otras “no serán concordantes con la realización de su autopoiesis” (51).

Esto quiere decir que determinados discursos pueden pasar desapercibidos por el estudiante, bien sea porque el estado previo de su autopoiesis no es el adecuado para percibir dicha información. O porque del conjunto de interacciones posibles, ha escogido la información más acorde con su cambio estructural o autopoiesis. Este acoplamiento estructural del sujeto con su medio (la clase) comprende su interacción con otros organismos vivos (sujetos). Así las células u organismos (sujetos) existen “solo teniendo a otras células en estrecho agregamiento celular como medio para la realización de su autopoiesis” (Maturana y Varela, 1984: 51).

El medio es determinante para el desarrollo de los organismos, pues así como una “espora que germina da origen a una célula”, debido a la humedad de su ambiente, los aprendizajes de investigación de los estudiantes serán más productivos si el ambiente dialógico de la clase les permite conservar su autopsiéis y establecer un acoplamiento estructural, de tal suerte que su interacción, o “fusión” en términos de los autores, los configure como una comunidad de aprendizaje.¹⁰²

102 El concepto “comunidad de aprendizaje” lo hemos abordado en diferentes apartados de esta tesis. Por ejemplo, en la tabla 13 titulada “Planeación de una secuencia didáctica”, consideramos que la estructura organizativa de la clase se debe realizar con base en los criterios de una comunidad de aprendizaje. Ampliamos su explicación en el componente nodal “difusión oral y escrita de la investigación”, cuando decimos que una comunidad de aprendizaje tiene una visión, un deseo de aprender, una disposición para interactuar de manera constructiva; en suma, se trata de una comunidad abierta.

En este contexto, el medio (la clase) tiene ciertas características o elementos que le permiten a cada célula adelantar un “agregamiento celular como parte de un ciclo de vida” (53). De esta manera, los cambios estructurales de cada organismo (sujeto) son producto de la historia de sus interacciones, tienen un carácter de complementariedad y hacen posible la existencia de una unidad metacelular. Por ello, cada célula (o sujeto) presenta cambios estructurales ontogénicos distintos, de acuerdo con su modo de participación en la unidad metacelular (comunidad de aprendizaje).

Si los cambios ontogénicos de cada sujeto se presentan al interior de la unidad metacelular (o comunidad de aprendizaje), ¿cuál es “el mecanismo fundamental de interacción” que le permite a cada uno de sus integrantes participar en la construcción de dicho sistema? Al respecto, Maturana (1997) señala que “al movernos en el lenguaje en interacción con otros cambian nuestras emociones” (27). No obstante, la cultura occidental nos ha enseñado que la emoción y la razón son dos procesos antagónicos. Este prejuicio olvida que “debemos resolver nuestras diferencias conversando, y de hecho, si lo logramos conversar las emociones cambian y el desacuerdo, o se desvanece, o se transforma con o sin lucha en una discrepancia respetable” (19).

Este llamado a la razonabilidad en el aula, mediada por la conversación, confirma nuestra insistencia en convertir los procesos de enseñanza y aprendizajes en espacios para el desarrollo individual y colectivo de los estudiantes y su profesor. Asimismo, la advertencia de Maturana podría compararse con la intuición sorpresiva del estudiante cuando considera que ha encontrado un tema de indagación que lo emociona y lo quiere explicar con el apoyo de un razonamiento abductivo. De esta manera, la abducción unida a la conversación (hermenéutica) amplía el mecanismo de interacción propuesto por Maturana.

Asimismo, compartimos con este autor la idea de que “lo que hacemos en nuestro lenguajear tiene consecuencias en nuestra dinámica corporal, y lo que pasa en nuestra dinámica corporal tiene consecuencias” (21) en el sistema didáctico de la clase. Este

microsistema (la clase) hace parte de otros macrosistemas autopoieticos, como el social, el científico y el educativo. Examinemos cada uno de ellos.

En relación con el sistema social, Maturana (1997) señala: “cualquier intento de caracterizar al sistema social de una manera que no reconozca que la conservación de la vida de sus componentes es condición constitutiva de su operar, se equivoca y especifica un sistema que no genera fenómenos propios del sistema social” (9).

En otras palabras, la construcción de una sociedad planetaria tiene como uno de sus imperativos el respeto y la conservación de la vida de sus integrantes. Actuar en consonancia con este propósito significa que cada uno de los subsistemas que ponen en movimiento a la sociedad debe crear las condiciones materiales, espirituales, intelectuales, artísticas y tecnológicas para que sus integrantes interactúen con el sistema de manera productiva.

El desarrollo de cada subsistema de la clase (social, científico y educativo), en especial el social, se puede potenciar con el desarrollo de las siguientes prácticas culturales: “ampliar las instancias reflexivas que permiten a cada miembro [estudiantes y profesores] una conducta social que involucra como legítima la presencia del otro”; no limitar los encuentros de los ciudadanos del planeta fuera del sistema social y promover entre los mismos la conversación y la crítica; incentivar sus expresiones de afecto; sustituir “la jerarquía de la moralidad (la imposición de las normas conductuales)” por una visión ética de la sociedad; y superar la institucionalización de la subordinación humana (Maturana, 1997: 13-14).

Asimismo, el sistema racional (o científico) puede impulsar las siguientes prácticas culturales: su organización se realiza con base en una serie de “coordinaciones conductuales consensuales”, producto de un acuerdo entre sus integrantes (22); por medio del conversar surge lo racional. Esto le exige al razonador (el profesor) abandonar la visión técnica del razonar, con la idea de superar los niveles de obediencia a los que está sometido el otro, unido a su imposibilidad de reflexión para la conversación (35). En suma, “aunque

parezca extraño”, nuestras emociones hacen parte del “sistema racional en el fluir de la conversación”; por eso “el verdadero valor de la razón [se encuentra] en la comprensión de lo humano” (35).¹⁰³

En lo que respecta al sistema autopoiético de la educación, vamos a retomar los planteamientos de Álvarez y González (1998), quienes afirman: “Los sistemas complejos, son otra forma de organizar el mundo desde una visión múltiple, donde el juego es en círculos que crecen en espiral, donde muchas posibilidades, precisamente por contradictorias, son viables, coexisten y procuran el avance del conocimiento” (16).

Para estos autores, la “educación como sistema va generando otros sistemas”, de donde surgen una serie procesos como el denominado docente-educativo, cuyo objeto de estudio es la didáctica. La didáctica es un “sistema complejo que brota de la pedagogía y como tal posee unos componentes, una estructura y unas funciones” (17). A diferencia de la pedagogía, que estudia diversas manifestaciones relacionadas con el sistema docente-educativo, la didáctica analiza los procesos de enseñanza y aprendizaje adelantados por el profesorado en los diferentes niveles de la educación (básica, media, técnica y superior).

Estos procesos no son lineales debido a su relación directa e indirecta con varios sistemas abiertos (social, científico, educativo y didáctico). Los componentes de estos sistemas están representados por todos aquellos elementos relacionados con el estudio de un fenómeno, un proceso o un concepto. La interacción entre los componentes y su modo de organización le brinda al sistema estabilidad, a pesar de los cambios que se producen en su interior (14).

103 Una comprensión de lo humano en el contexto de una investigación en el aula como la que aquí se expone considera que “el observador no encuentra un problema o un fenómeno [hecho sorprendente] a explicar que esté fuera de él o ella, sino al contrario, él o ella se encuentra en una pregunta que requiere responder” (Maturana, 1997: 81).

Los componentes de la didáctica como un sistema complejo son: el problema, el objetivo, el contenido, el método, los medios, la forma y la evaluación. Las relaciones entre estos componentes están orientadas por un problema que responde a las necesidades sociales, políticas, culturales, profesionales, entre otras, de los sujetos de saber (estudiantes y profesores). De este conjunto de necesidades surge “el primer principio de la didáctica, la escuela en la vida” (Álvarez y González, 1998: 35). El segundo principio, la educación a través de la instrucción, se alcanza cuando el docente establece las relaciones entre el objetivo, el método y el contenido. Y en el tercero y último, la formación a través de la comunicación, reconoce que la educación es “un acto comunicativo”, posibilitado por el desarrollo de un “método”. Este método “genera acciones en el mundo de la vida” de los estudiantes y les ayuda a resolver problemas (36).

Uno de los componentes de este sistema es la “forma”, en cuyo interior se encuentra la clase. La clase es el espacio donde se “concretizan todos los componentes del proceso docente-educativo” (62). Cada clase se convierte en un eslabón del sistema didáctico, de allí su importancia con los contenidos. Si el contenido es académico, la clase puede ser magistral; si fuese laboral, el análisis de la práctica profesional será el tema central de la clase; y cuando se ubica en un horizonte investigativo, la clase debe promover la formulación de proyectos entre sus estudiantes (63).

Con todo y lo anterior, veamos ahora:

7.3 La clase como un sistema didáctico

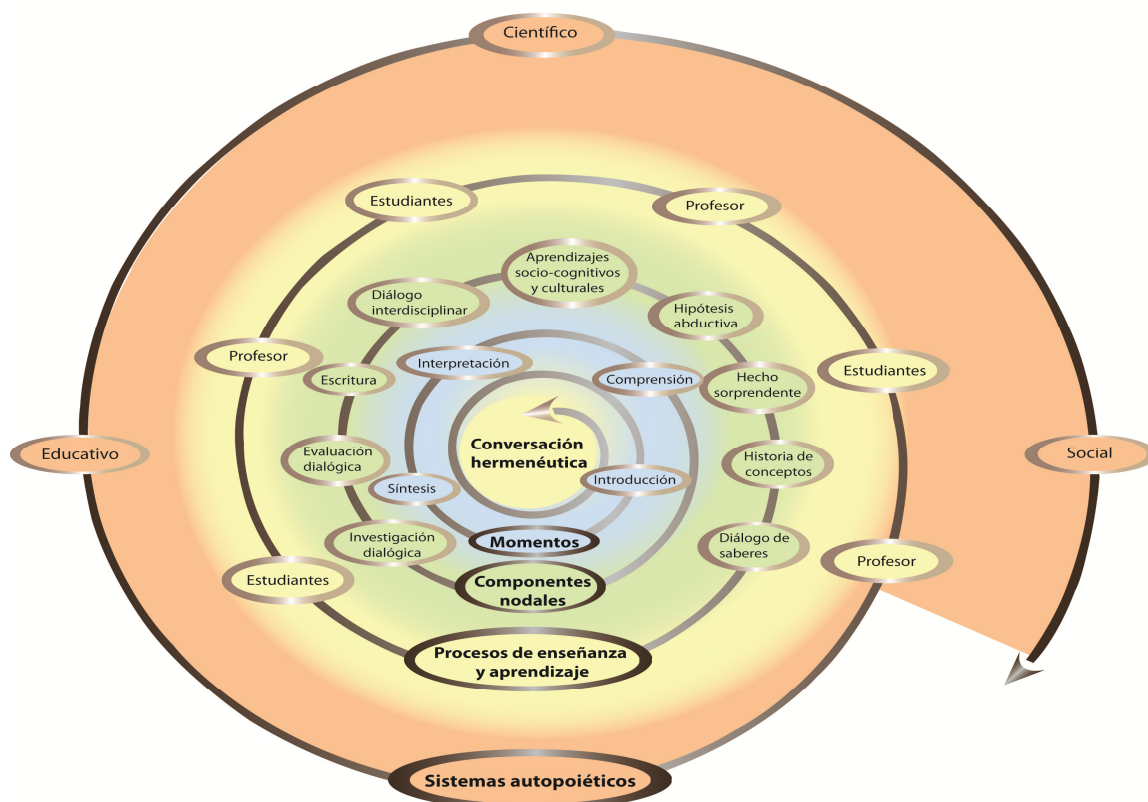
Tabla 14. Relaciones entre los componentes nodales de la Ecedia y los elementos de la clase como un sistema didáctico

Sistema didáctico de la clase				
Elementos				
Proceso hermenéutico	Estructura teórica de la estrategia y su Ecedia	Interacción dialógica	Procesos de enseñanza y aprendizaje	Sistemas autopoieticos
Momentos	Componentes	C	Predominio	Predominio

	nodales	O	Profesor	estudiantes	Social	Científico	Educativo
Introducción	Diálogo de saberes	N	X		X	X	X
	Historia de conceptos	V	X		X	X	X
	Hecho sorprendente	E	X	X	X	X	X
Comprensión	Hipótesis abductiva	R	X	X		X	X
	Aprendizajes sociocognitivos y culturales	S	X	X	X	X	X
	Diálogo interdisciplinar	A	X		X	X	X
Interpretación	Escritura	C	X	X	X	X	X
	Evaluación dialógica	I	X	X	X		X
Síntesis	Socialización	Ó	X	X	X	X	X
	Investigación dialógica	N	X	X	X	X	X
		H					
		E					
		R					
		M					
		E					
		N					
		É					
		U					
		T					
		I					
		C					
		A					

Miremos este sistema en su versión hologramática:

ORGANIZACIÓN HOLOGRAMÁTICA DEL SISTEMA DIDÁCTICO DE LA CLASE



Tal como se observa en la tabla 14, los elementos de la clase son: proceso hermenéutico, estructura teórica de la estrategia y su Ecedia, interacción dialógica, procesos de enseñanza y aprendizaje, y sistemas autopoieticos. Estos elementos se desarrollan por medio de una serie de momentos de la clase, componentes nodales, conversación hermenéutica, predominio del profesor y sus estudiantes en cada momento, y presencia de los sistemas autopoieticos en cada uno de los momentos.

Pero si bien este nivel de relaciones es dinamizado y articulado por medio de la conversación hermenéutica, que se convierte en el eje transversal del sistema didáctico de la clase, es necesario darle a cada elemento y momento de la clase la posibilidad de migrar por dicho sistema. Por esta razón, construimos una espiral hologramática que al acoger la Ecedia fusiona los componentes nodales de esta última con los elementos del sistema didáctico de la clase. Este encuentro simula las relaciones entre las partes (los componentes nodales) y el todo (el sistema didáctico de la clase).

Analicemos, entonces, las relaciones entre las partes y el todo:

7.4 El proceso hermenéutico y su relación con los momentos de la clase

En el momento relacionado con la *introducción* de la clase, el docente debe establecer con los estudiantes un diálogo de saberes, poniendo su saber disciplinar y didáctico en el horizonte de expectativas de los estudiantes. Las expectativas de estos últimos se movilizan cuando el docente promueve una conversación apoyada en las siguientes situaciones: un problema de la ciencia, sus preguntas en relación con dicho problema, o episodios de la vida cotidiana que fungen como detonadores cognitivos en los estudiantes. Aquí intervienen componentes nodales, como la historia de conceptos y el hecho sorprendente.

En el momento de la *comprensión*, los niveles de abstracción del profesor y sus estudiantes son mayores, pues estos sujetos deben haber formulado por lo menos una hipótesis abductiva. Este enunciado es producto de los aprendizajes sociocognitivos y culturales que los estudiantes y su profesor van alcanzando en cada una de las clases. El profesor debe acudir a diversas fuentes teóricas con la idea de mostrarles a sus estudiantes que el estudio de una hipótesis es inter y transdisciplinar. Esto les ayuda a comprender la cultura y la ciencia como un proceso holístico.

Llegar al momento de la *interpretación* significa que el proceso de escritura y reescritura de la hipótesis abductiva les ha permitido a los estudiantes y su profesor poner en diálogo diversos puntos de vista. No solo deben quedar consignadas las ideas ajenas; también los estudiantes deben ir asumiendo una postura en relación con lo dicho por otros autores. Aunque este momento incluye la evaluación dialógica y hace parte de todo el sistema didáctico, queremos llamar la atención en relación con lo siguiente: los criterios de evaluación deben ser acordados entre el profesor y sus estudiantes, con la idea de que las valoraciones cualitativas y cuantitativas se correspondan con lo consensuado.

Finalmente, el momento de la *síntesis* hace parte de la inclusión de los estudiantes y su profesor en la comunidad académica (universidad) o comunidad educativa (educación

básica y media). Por tanto, la socialización del proceso y los resultados de la investigación contribuyen con la cualificación de la investigación dialógica adelantada por dichos sujetos de saber.

Si bien cada uno de los componentes nodales es necesario para el desarrollo de la clase como un sistema didáctico, es posible que algunos estudiantes no interactúen con todos los conceptos. Esta situación será una limitante o una oportunidad de acuerdo con el proceso y los resultados que arroje el tipo de “escogencia” realizada por el estudiante. En suma, el estudiante (o su equipo de investigación) y el profesor deben saber dónde se presentaron las limitaciones y los alcances de los aprendizajes de investigación.

Por otra parte, debemos recordar que la conversación es la célula madre del sistema didáctico de la clase, pues el diálogo con los estudiantes debe ser constante, bien sea porque los intercambios verbales se presentan en tiempo real, o porque se acude a otros mecanismos como la tutoría o asesoría extraclase. Es importante que el profesor tenga presentes las características de la conversación hermenéutica, como son: su dimensión ontológica, política, estética y pedagógica.

También debemos tener en cuenta que cada uno de los momentos de la clase les exige a los sujetos dialogantes su participación activa. No obstante, en la introducción, donde se encuentra el diálogo de saberes y la historia de conceptos, el profesor debe asumir un mayor liderazgo debido a su conocimiento en estos temas. Esta misma observación se debe tener en cuenta para el momento de la comprensión, donde aparece el componente diálogo interdisciplinar. Esta observación no desconoce el camino que puede recorrer el estudiante, esto es: pasar de aprendiz de investigador a investigador en formación, y de este último a investigador. Por eso, hemos reiterado que la educación de un sujeto para la investigación debe incluir los tres niveles de la educación (básica, media y superior).

Finalmente, los tres sistemas autopoieticos (social, científico y educativo) están en interrelación con los elementos del sistema didáctico de la clase. Esto quiere decir que no hay saberes asépticos y mucho menos sujetos carentes de una visión de mundo. Es posible

que un sistema autopoietico predomine sobre otro en algunos momentos de la clase; sin embargo, serán el profesor y sus estudiantes los encargados de analizar en forma crítica y propositiva el lugar de estos sistemas en el proceso de reconstrucción de sus saberes.

Conclusiones

La teoría de la abducción es una propuesta en ciernes para la investigación en la escuela y en la universidad. Los estudiosos del tema citados en este apartado hacen contribuciones a la ciencia en diferentes ramas: el carácter connatural de un hecho sorprendente; el relato investigativo de tema detectivesco y sus posibilidades para la formación de maestros investigadores; la razonabilidad y la creatividad en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes; la hipótesis abductiva y la hermenéutica del texto narrativo, entre otros.

Asimismo, la estética para la hermenéutica literaria y el enfoque gadameriano, tal como lo hemos mostrado en la Ecedia, compromete varias dimensiones del sujeto cognoscente o hermeneuta (una visión ontológica y epistemológica, una postura política, una ética, una visión de mundo, una conciencia histórica, una actitud de cambio individual y colectivo, entre otros). Estas dimensiones son interdependientes, ya que el estudiante las moviliza en su trayecto de lectura, pero en muchas ocasiones no es consciente de ello. Por eso el docente debe diseñar estrategias didácticas que conviertan los significados del texto en nuevas vivencias y aprendizajes socio-cognitivos y culturales para los estudiantes. A pesar de las diferencias contextuales y cognitivas que se pueden presentar entre un científico y un narrador de relatos enigmáticos, un aprendiz de investigador (sujeto escolar) y un investigador en formación (estudiante universitario), el punto de encuentro de estos sujetos será su capacidad de imaginación y abducción para comprender o crear ideas novedosas.

Más adelante cuando hablamos de la secuencia didáctica como proceso de investigación en el aula, los interesados en esta propuesta podrían estudiar con mayor detalle las características del artículo de investigación con base en la tríada sígnica (ícono,

índice y símbolo). El docente podría analizar con sus estudiantes (universitarios) un corpus de artículos con base en estas categorías lógico-semióticas, de tal suerte que, con base en un cuadro comparativo en el que aparezcan las preguntas de investigación, las hipótesis, los enfoques científicos y metodológicos y las conclusiones, surjan temas que llamen la atención de los estudiantes, hasta convertirlos en aprendizajes de investigación. En el ámbito de la educación básica y media, los teóricos del género policíaco exponen rutas teórico-metodológicas que también son aplicables al relato enigmático. Este último género, como lo hemos repetido en diversas ocasiones, es más interactivo y didáctico, pues le exige al lector lanzar diversas hipótesis y participar del juego conjetural propuesto por el narrador-investigador del relato.

Por su parte, los autores en didáctica se dividen en dos grupos así: los interesados en la historia de la didáctica y el diálogo de saberes y los que se dirigen a problematizar la didáctica general, la específica y la pedagogía. Así, cuando estudiamos la historia del concepto de estrategia didáctica mostramos que su evolución se inicia con el uso de frases cortas y enigmáticas, hasta las relacionadas con un enfoque profundo para lograr en los estudiantes su acercamiento a los problemas de la ciencia. En la mayoría de las estrategias predomina el uso de la pregunta; esas estrategias se apoyan en enfoques cognitivos, su diseño tiene en cuenta los métodos de la ciencia e implementan el diálogo como un proceso de mediación en el aula.

En futuras investigaciones, los interesados en el método abductivo como proceso didáctico para la formación de investigadores en la escuela y la universidad podrían focalizar su análisis en el estudiante, pues si bien en diferentes apartados de esta tesis hablamos del estudiante universitario y del escolar, es necesario preguntarse e imaginar cómo sería la espiral comprensiva del aprendiz de investigador (en la escuela) y del investigador en formación (de la universidad).

Esta propuesta les exige a los interesados acudir a las teorías de la enseñanza y su relación con la didáctica cognitiva, para de esta manera analizar los siguientes aspectos: los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, sus formas de acercamiento a la ciencia y la

cultura, sus procesos metacognitivos, los ambientes de aprendizaje que se deben crear para avanzar en dicho propósito, y el papel que cumplen las estrategias de aprendizaje asistidas por programas virtuales, entre otros.

En lo que respecta a las teorías relacionadas con la investigación, podemos hablar de tres grupos de especialistas: los traductores de la hermenéutica al campo de la investigación en la escuela o la universidad; los interesados en el análisis del texto literario con propósitos estéticos o investigativos, y los investigadores en educación que articulan este proceso a propuestas didácticas para desarrollar en los estudiantes (de escuela o de universidad) algunas habilidades de indagación.

El primer grupo se apoya en el arte de la pregunta para generar el intercambio de saberes. Sus impulsores consideran que el proceso de investigación y el conocimiento producen un movimiento de carácter dialéctico, holístico y espiralado. Estas características son similares a las planteadas por Peirce cuando señala que la hipótesis irá cambiando, pues recibirá modificaciones, correcciones y ampliaciones de aquel que, en lugar de interesarse por enseñar, se propone aprender de los errores y de su experiencia.

En el segundo grupo, los interesados en la lectura abductiva con propósitos investigativos y estéticos nos muestran diversas estrategias para formar a los estudiantes o los docentes en los procedimientos de la narración investigante. Sus reflexiones nos permitieron validar el lugar del relato enigmático (y policíaco) en la clase de literatura y la formación de investigadores en la escuela.

En el tercer grupo de especialistas concedimos prioridad a proyectos didácticos de investigación que presentaran las siguientes características: que mostraran las relaciones entre la didáctica y la investigación; que ubicaran al docente y a sus estudiantes como investigadores en un mismo contexto y tiempo; que nos permitieran reconceptualizar el contexto y las exigencias de un aprendiz de investigador (estudiante de la escuela), un aprendiz de experto (el docente) y un investigador en formación (estudiante universitario), y un tutor con experiencia investigativa (profesor universitario); que se apoyaran en teorías

de la investigación, la enseñanza y el aprendizaje, cercanas al enfoque hermenéutico, constructivista, crítico, complejo y sistémico, y de manera especial, que mostraran estrategias innovadoras de la investigación en el aula.

Consideramos que los siguientes elementos no aparecen en dichas experiencias: el tema de indagación de los estudiantes y el docente debe comenzar con un hecho sorprendente. Este hecho se convierte en un problema de investigación cuando es formulado por medio de una hipótesis abductiva; si la difusión de la investigación es intencionada, el docente crea en el aula las condiciones ecológicas para que sus estudiantes establezcan el tránsito y la relación entre una comunidad de aprendizaje y las redes sociales de conocimiento; la evaluación y la investigación son de carácter dialógico y responden a los siguientes enfoques: (cualitativo y hermenéutico), didáctico (socio-constructivista), subjetivo (construcción de acuerdos por medio de la razonabilidad dialógica), sociocultural (la ciencia como un bien cultural), político (educación de ciudadanos globales, críticos y propositivos), estético (la recepción de los textos se realiza con la idea de producir ideas nuevas) y ético (las experiencias y saberes de los estudiantes y el docente son significativos en cada uno de los momentos de la Ecedia).

En suma, el principal aporte de esta estrategia consiste en motivar al profesorado para que piense la investigación en el aula como un ejercicio de innovación didáctica. La innovación comienza cuando el docente reconoce en sus ideas y las de sus estudiantes el germen de preocupaciones científicas, artísticas, culturales, sociales y culturales que, antiguas o nuevas, pueden recibir un tratamiento original o diferente.

A modo de cierre, podemos decir que la representación mental de la estrategia didáctica en sus dos versiones complementarias, denominadas la Ecedia y la Organización hologramática de la clase, no hubiese sido posible sin el horizonte de sentido de esta investigación. Nos referimos a su objetivo general, que consiste en el diseño de una estrategia didáctica basada en los procedimientos de la hipótesis abductiva, la hermenéutica (literaria) y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior.

Este propósito funge como el todo de la investigación. Sus partes están interrelacionadas por medio del pasado, el presente y el futuro de esta investigación. El pasado nos permitió saber cuáles son los problemas teórico-prácticos que una estrategia didáctica interesada en la formación de profesores investigadores debe reconocer para avanzar en su tratamiento. La historia de conceptos nos ayudó a rescatar el valor de la experiencia en los procesos de investigación en el aula. El estado en cuestión mostró la vigencia del tema en estudio y la inexistencia de algunos temas-problema susceptibles de convertirse en innovaciones para el campo de las didácticas (general, de la literatura y universitaria). Las experiencias de investigación abductiva en la educación básica, media y superior, revelaron los alcances y limitaciones de la estrategia. Sobre todo, nos permitieron mostrarle al lector las posibilidades de la estrategia en los tres niveles de la educación.

Finalmente, el futuro de la investigación insinúa otros senderos para abordar los desafíos y los problemas de las didácticas general, específica (de la literatura) y universitaria. Estos senderos o caminos que se bifurcan, como lo dijera Borges en uno de sus cuentos (1978), aunque escarpados e indecibles, se convierten en los detonadores abductivos de una investigación inter y transdisciplinaria interesada en el proceso de humanización de los habitantes de este planeta.

Bibliografía

Álvarez de Zayas, C. y E. González Agudelo. (1998). *Lecciones de didáctica general*. Medellín: Edinalco Ltda.

Ander Egg, Ezequiel. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

———. (1996). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Colección Respuestas Educativas.

Andrews, C. A., P. M. Ironside, C. Nosek, S. L. Sims, M. Swenson, C. Yeomans y N. Diekelmann. (2001). “Enacting narrative pedagogy The lived experiences of students and teachers”. *Nursing and Health Care Perspectives*, 22, 5, pp. 252-259. Disponible en: <http://www.nlnjournal.org/toc/nhc.1/22/5> [Consultado el 2 de septiembre de 2008].

Arango, Yeimy. (2011). “Entre lo literario y lo investigativo: argumentar oralmente algo que puede ser”. *Nodo de Lenguaje de Antioquia*. Disponible en: <http://www.faceduacion.org/redlecturas4/?q=node/7> [Consultado el 7 de julio de 2011].

Arboleda, M., M. Castañeda, R. Cifuentes, G. Rondón, y A. Rosas. (1999). “Rastreo Bibliográfico sobre la didáctica de la literatura en la escuela”. En: Fernando Vásquez (Comp.) *Didáctica de la literatura en la escuela*. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, pp.43-122.

Ardila, C. (2002). “Hermenéutica literaria: tres estrategias para la interpretación de textos narrativos”. En: *Memorias del XX Congreso Nacional de Lingüística, Literatura y Semiótica* Cali: Universidad del Valle, pp. 940-952.

Aristizábal, María N., Paula A. Vargas y Marta I. Valderrama. (2010). “Diplomado en fundamentación pedagógica y didáctica para la formación en Trabajo Social”. Propuesta. Documento de trabajo. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Trabajo Social. Área de Extensión y Prácticas de Trabajo Social, 7 p.

Arroyave Giraldo, D. I. (2001-2002). “La investigación educativa trascendental como método de estudio de casos”. *Cintex*, 9. Medellín: Centro de Investigación Tecnológica, Instituto Tecnológico Pascual Bravo, pp.18-30.

———. (2007). “Investigar para formarse y transformarse, una estrategia de actuación para el rol docente actual”. *Redlecturas: un espacio para la escritura y el diálogo razonado*, 2.

Medellín: Facultades de Educación y de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, pp. 232-238.

Bajtín, M. (1994). *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.

———. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Traducción de Tatiana Bubnova. México: Fondo de Cultura Económica.

———. (2009). “El problema de los géneros discursivos”. En: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, pp.248-293.

Balbi Ochoa, A. (2008). “La investigación como estrategia didáctica en la acción docente”. *Kaleidoscopio*, 5(9), Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela, pp. 21-31. Disponible en: http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k09/k09_art02.pdf [Consultado el 5 de diciembre de 2010].

Ballester, J. (1998). “Teorías literarias y su aplicación didáctica”. En: A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 297-322.

Ballester, L., y A. Nadal. (2005). “La evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Reifop), 8 (4), pp. 1-7. Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/home/> [Consultado el 2 de agosto de 2011].

Barragán Castrillón, B. (2010). “La enseñanza en la universidad: interdisciplinariedad, cultura académica y experiencia”. *Unipluridiversidad* 10 (2), pp. 47-53. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Barrena, S. (2007). *La razón creativa. Crecimiento y finalidad del ser humano según C. S. Peirce*. Madrid: Rialp.

Barrena, S. (2008). “Charles S. Peirce: razón creativa y educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 40, (11-38). Disponible en: <http://www.unav.es/gep> [Consultado el 20 de febrero de 2011].

Basabe, Laura. (2008). “Acerca de los usos de la teoría didáctica”. En: A. R. W. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney (eds). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, pp. 201-231.

Blandón, F. (2011). “Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso Fundación Universitaria Monserrate”, ponencia. En: *Memorias del Sexto Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura*. Colombia.

Blázquez Entonado, F. (2002). “La evaluación como proceso de diálogo”. En M. Rodríguez Rojo (coord.). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 341-368.

Bollnow, F. (1970). “Educación del hombre para la conversación”. *Tubingen* N.º 1, pp.7-19. República Federal Alemana.

Borges, J. L. (1978). *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé editores.

Brito, A. (2003). “Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros”. *Propuesta Educativa*, año 12, No. 26, pp. 1-21. Buenos Aires: Flacso. Disponible en: <http://sisedyge.ipae.edu.pe/prie/administrador/descargas/archivos/24566.pdf> [Consultado el 9 de octubre de 2011].

Builes Pérez, Luisa F. (2008). “El juego de la interpretación: un mundo posible más allá de la muerte de Ebenezer”. En: archivo digital de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Cambi, F. (2005). “Entre pragmatismo e instrumentalismo: la pedagogía de John Dewey”. En: *Las Pedagogías del siglo XXI*. Traducción Gabriel Insausti. Roma: Editori Laterza, pp. 69-91.

Camilloni, Alicia W. de. (2001). “De herencia, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”. En: Camilloni, Alicia W. et al., *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 17-39.

———. (2008). “Los profesores y el saber didáctico”. En: Camilloni. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, pp. 40-60.

Campanario, J. M. (2000). “El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno”. *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 18 N.º 2, pp.369-380. Disponible en: <http://cimm.ucr.ac.cr/ojs/index.php/eudoxus/article/view/321/323> [Consultado el 1 de agosto de 2011].

———. (2004) “Algunas posibilidades del artículo de investigación como recurso didáctico orientado a cuestionar ideas inadecuadas sobre la ciencia”. *Enseñanza de las*

Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, Vol. 22, N.º 3, págs. 365-378. Disponible en: <http://www.uah.es/otrosweb/jmc> [Consultado el 7 de junio de 2011].

Cantón Mayo, I. (2002). “La organización del aula para la sociedad del conocimiento”. En: M. Rodríguez Rojo (coord.). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp.303-339.

Cañón, L., J. Mancera, y N. Ruiz. (2010). “La lectura de textos académicos en la formación universitaria de docentes: entre supuestos y estrategias”. *Pedagogía y Saberes* N.º 33, julio-diciembre, pp. 127-138. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cárdenas Páez, A. (1998). “Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje”. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/folios/articulos/folios11_08arti.pdf. [Consultado el 13 de noviembre de 2008]

———. (2008). “Evaluación del proyecto de tesis doctoral [de M. Moreno Torres] avalado por el Comité del Programa de Doctorado de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, con miras a la obtención de la candidatura a doctor”. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Carlino, P. (2002). “Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué”. *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>. [Consultado el 3 de noviembre de 2011].

———. (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Investigación*, año 6, N.º 20, pp. 409-420. Mérida: Universidad de los Andes. Disponible en: http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetizacion_carlino.pdf [Consultado el 22 de octubre de 2011].

———. (2004a). “Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia”. Comunicación libre publicada en versión completa, en las Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Tomo I, pp. 169-173. Disponible en: <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm> [Consultado el 9 de noviembre de 2011].

———. (2004b). “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad”. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 25, N.º 1, pp. 16-27.

———. (2005). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. En: B. Castañeda Góez y J. Ossa Londoño (eds.). *Por los caminos de los semilleros de investigación*. Medellín: Fondo Editorial Biogénesis, pp.69-79.

Castañares, Wenceslao. (2008). “El acto creativo: continuidad, innovación y creación de hábitos”. En: *Utopía y praxis latinoamericana*, 40, pp. 67-82, disponible en: <http://unav.es/gep/ArticulosOnLineEspanol.html> [Consultado el 31 de marzo de 2010].

Castro García, Ó. y C. Posada Giraldo. (1995). *Análisis literarios*. Medellín: Departamento de Extensión y Educación a Distancia, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Centro del Profesorado y Recursos de Gijón. (2011). España. Disponible en: www.cprgijon.es/ [consultado el 16 de septiembre de 2011].

Cerrillo C., Pedro. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. España: Ediciones Octaedro.

Chacón, M. A., Q. Sayago, B. Zoraida, y Y. Molina. (2008). “Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N.º 13, pp. 9-28. Mérida: Universidad de los Andes. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26453/1/articulo1.pdf> [consultado el 2 de octubre de 2011].

Comisión de Reformulación Programática. Programa de Crítica de los Saberes. (2005). Asociación Filosófica de Uruguay. AFU. “Documento sobre Educación Media Superior y Educación Filosófica”. Disponible en: <http://afu.atspace.org/Critica.pdf> [consultado el 10 de diciembre de 2011].

Correa R., Elizabeth., Duván Valencia R. y Julián Zapata G. (2007). “Estrategia para la elaboración de una hipótesis abductiva aplicada a relatos enigmáticos”. En archivo digital de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Cruz Calvo, M. (2007). “Leer literatura... Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura (aportes preliminares). Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura”. En: *Didáctica de la literatura*. Cali: Universidad del Valle, pp. 65-76.

Davini, María Cristina. (2001). “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales”. En: Alicia W. de Camilloni. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 17-39.

Delgado, René. (2009). “La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación”. En Redalyc Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Vol. 24 No.3, pp. 11-44.

Dewey, J. (1951). *La educación de hoy*. Buenos Aires: Losada.

———. (1960). *Las escuelas de mañana*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. (3.^a ed.). Buenos Aires: Losada.

———. (2008). “Cómo se tiene una experiencia”. En: *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, pp. 41-65.

Díaz, H. Damaris. (1999). “La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), pp. 107-116. Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revefop/99-vnl.htm> [Consultado el 3 de diciembre de 2011].

Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Icfes.

Dorr-Bremme, D. W. (1986). “Assessing students: teachers’ routine practices and reasoning”. *Evaluation Comment*, Center for the Study Evaluation. Vol. 6, N.º 4, pp. 1-12.

Echeverri Sánchez, .A. (1993). “El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación”. En: *Objeto y método de la pedagogía*. Vladimir Zapata et al. (comp.). Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 83-115.

———. (2004). “El pensamiento de Antanas Mockus sobre la Universidad”. Edición Marta Luz Ramírez Franco. Medellín: Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria. Vicerrectoría de Docencia. Facultad de educación. Universidad de Antioquia, pp. 1-15.

Eco, U. (1979). *Obra abierta*. Traducción de Roser Berdagué. Barcelona: Editorial Planeta.

Eco, U. y T. Sebeok. (1989). *El signo de los tres*. Barcelona: Lumen S.A.

Edelstein, Gloria. (2001). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En: Camilloni, A. et al., *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 74-82.

Estupiñan, Carmen E., Dora C. Sáenz y Luis A. Forero. (s.f.). “La interdisciplinariedad, una opción para el trabajo pedagógico”. Popayán: Institución educativa Inem “Francisco

José de Caldas”. Disponible en: http://www.iered.org/archivos/Proyecto_CTS-INEM/La_interdisciplinaridad.pdf. [Consultado el 10 de diciembre de 2011].

Flórez Ochoa, R. (1994a). “Criterios de validación de la pedagogía”. En: *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill, pp. 175-185.

———. (1994b). “Pedagogía y formación del espíritu”. En: *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill, pp. 186-205.

Fort, A.R., y S. T. Ribas (1994). “Aprender a narrar, un proyecto sobre la novela de intriga”. *Aula de Innovación Educativa*, año II N.º 26, pp. 21-26. Barcelona: Grao Educación.

Fumagalli, Laura. (2000). “Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes”. En: *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Cecilia Braslavski, Inés dussel y Paula Scaliter (eds.). Uruguay: Oficina Internacional de Educación-Administración Nacional de Educación Pública, pp. 78-83. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/alternativas_superar_fragmentacion_curricular_educacion_secundaria_fumagalli.pdf [consultado en diciembre 9 de 2011].

Gadamer, Hans Georg. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

———. (1997) *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

———. (2004). *Verdad y método II*. Traducción M. Olasagastitrad. Salamanca: Sígueme.

———. (2005). *Verdad y método I*. Trad. A. Agud Aparicio y R. de Agapito. Salamanca: Sígueme.

Galaburri, M. L. (2000). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. Capítulo 4: “La evaluación del proyecto diseñado”. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 127-134. Disponible en: http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/La_evaluacion_del_proyecto_disenado.pdf [consultado el 1 de agosto de 2011].

García, J. E., y García, F. F. (1993). *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada

García, N. (2008). “Lectura, escritura, cultura académica y formación de docentes”. *Nodos y Nudos* N.º 25, julio-diciembre, pp. 81-91. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ghiso, Alfredo. (2000). “Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)”. Documento en pdf. Disponible en:

http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_6/3/1.Ghiso.pdf [Consultado el 15 de diciembre de 2011].

Gómez, M. y Alzate, P. M. (2010). “El ‘oficio’ de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad”. *Pedagogía y saberes* N.º 33, pp. 85-97. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez de González, B., H. González Martínez, y G. Rincón Cubides. (1997). *La cultura popular en Los funerales de la Mamá Grande*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez Valderrama, Pedro. (1996). "El corazón del gato Ebenezer". En: *Cuentos Completos*. Bogotá: Alfaguara, pp. 60-67.

González A., Elvia María. (2005). “El desarrollo de competencias científicas en la educación superior”. En: *Lectiva*, No. 10. Medellín: Producciones Colombianas.

———. (2010a). “Modelo Pedagógico Universidad de Medellín, Síntesis”. Documento de trabajo. Medellín: Universidad de Medellín [inédito].

———. (2010b). “Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción de conocimiento” (documento en *pdf*). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Doctorado en Educación [inédito].

Gorbachev, Valeri. (2007). *Para eso son los amigos*. Bogotá: Norma.

Gorlée, D. (1998). “Hacia una semiótica textual Peirciana (II)”. *Signa, publicaciones periódicas: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, N.º 7, pp. 185-201. Disponible en: <http://www.lluisvives.com/servlet/SirveObras/public/12593207572363734198846/index.htm> [consultado septiembre de 2011].

Grossman, P. L., S. Wilson y L. S. Shulman. (1989). “Teachers of substance: subject matter knowledge for the teaching”, en M.C. Reynolds (ed.). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press.

Gudmundsdottir, S. (2005). “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”. En: H. McEwan y K. Egan (comps.). *La narrativa en la enseñanza y el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 52-71.

Gurdián Fernández, Alicia. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José de Costa Rica: Colección IDER. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Diseño e impresión: PrintCenter.

Gutiérrez, R. (1987). “Psicología y aprendizaje de las ciencias. El modelo de Ausubel”. *Enseñanza de las ciencias*, vol. 5 N.º 2, pp. 118-128. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v5n2p118.pdf> [consultado el 1 de agosto de 2011].

Hoyos Vásquez, Guillermo. (2011). “Elementos para una teoría discursiva de la pedagogía a partir del pensamiento de Jurgen Habermas”. En: *Ciclo de Seminarios Forjadores del pensamiento en Occidente*. Primer Seminario Pensadores de las Ciencias Humanas. Febrero-Marzo. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada, pp.437-473.

Ironside, P. M. (2003). “Trying something new: implementing and evaluating narrative pedagogy: using a multimethod approach” (Nursing Education Research). *Nursing Education Perspectives*, Vol. 23, N.º 4, pp. 122-128. Disponible en: http://coe.nau.edu/part_time_fr/principle13-article2.pdf [consultado el 4 de septiembre de 2008].

Isaza M., Luz Stella, Henao S., Berta L., Gómez G., María E. (2005). “La investigación en la formación de maestros y su relación con la práctica pedagógica”. En: *Práctica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural*. Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia, Facultad de Educación. Medellín: Editorial Marín Vieco Ltda.

Jauss, Hans Robert. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Traducción de Jaime Siles. Barcelona: Taurus.

———. (2008a). “Experiencia estética y hermenéutica literaria”. En: *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*. Dietrich Rall (comp.). Traducción Sandra Franco (et al.). México: Unam, Instituto de Investigaciones Sociales, Centro de Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, pp. 73-87.

———. (2008b). “Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria”. En: *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*. Dietrich Rall (comp.). Traducción Sandra Franco (et al.). México: Unam, Instituto de Investigaciones Sociales, Centro de Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, pp. 55-58.

Jonassen, D. (2000). “Diseño de entornos constructivistas de aprendizaje”. En: C. Reigeluth (ed.). *Diseño de la instrucción teorías y modelos. Un paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Aula XXI / Santillana, pp. 225-249. Disponible en: <http://edumed.mmcven.sld.cu/17/> [Consultado el 1 de agosto de 2011].

Jurado Valencia, Fabio. (1994). “Para el estudio del lenguaje y la literatura en la educación básica”. *Revista electrónica Perfiles Educativos*, Unam, octubre-diciembre, No. 66, pp. 8-14. Disponible en: <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf> [Consultado el 28 de octubre de 2009].

———. (1995). *Lectura, incertidumbre y escritura*. Bogotá: Delfín Limitada.

———. (2000). “Las abducciones de los profesores como lectores. A propósito de una lectura de *Una mujer amaestrada* de Juan José Arreola”. *Enunciación* 4-5, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp.6-13.

Jurado, F., S. González y E. Rodríguez. (2008). “La evaluación educativa y la pertinencia de las redes”. En: M. Cardona y H. García (comps.). *Educación superior hoy. Algunas reflexiones y retos*. Bogotá: Icfes, Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación (Giece), Semillero de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación (Siece), Cali: Universidad San Buenaventura, pp.52-59

Kelso, J. A. (1995). *Dynamic patterns: the self-organization of brain and behavior*. Boston: MIT Press.

Klafki, Wolfgang. (1992). “¿Pueden contribuir las ciencias de la educación a la fundamentación de objetivos pedagógicos?”. *Educación*. Editada por el Instituto de Colaboración Científica en cooperación con numerosos miembros de Universidades, Escuelas Superiores Pedagógicas e Institutos de Investigación Alemanes, Tubingen, pp. 39-51.

Koselleck, R. y H. G. Gadamer. (1997). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

Larriba Naranjo, L. F. (2001). “La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza”. *Revista Enseñanza* N.º 19, pp.73-88. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20427dsID=investigacion_modelos.pdf [consultado el 18 de marzo de 2011].

Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Leff, Enrique. (2003). “Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable”. *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*, N.º 7, pp. 13-40, Jan./jun. Editora Universidade Federal do Paraná UFPR. Disponible en: <http://www.ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/download/3042/2433> [Consultado el 13 de diciembre de 2011].

Lenzen, D. (1996). “La ciencia de la educación en Alemania: Teorías-Crisis-Situación actual”. En: *Educación*, vol. 54. Tübingen: Instituto de Colaboración Científica.

Litwin, Edith. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Lleras Manrique, E. (2002). “Complejidad y sociedad. Las comunidades de aprendizaje como ámbitos de construcción de mundo”. En: *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Marco Antonio Velilla (comp.). Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, Unesco, Corporación para el Desarrollo Complexus. Disponible en:

http://cip.ufro.cl/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4&Itemid=
[Consultado el 12 de diciembre de 2011].

Lopera E. Egidio, Jorge Antonio Mejía E, Edilma Marín D., Patricia Parra M. y Sandra Valencia R. (2002). *El cultivo de la razón ética y del diálogo para la solución de problemas de convivencia escolar*. Medellín: Colciencias, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Secretaría de Educación de Medellín, Edúcame.

Mancuso, H. (1999). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Barcelona: Paidós.

Martínez de Correa, H. (2003). “Aprendizaje significativo: la psicología educativa aplicada en el salón de clases”. En: Miguel de Zubiría Samper (director conceptual). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani (FIPC), pp.143-180.

Martínez B., Román y Adriana M. Vallejo. (2009). “La enseñanza de la lectura y la escritura: un propósito formativo e interpretativo”. En: archivo digital de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Maturana Romesín, Humberto. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida?* México: Antrhopos, Primera parte: “Fundamentos biológicos de la realidad” (pp.3-102). Segunda parte: “Evolución” (pp.105-159).

Maturana Romesín, Humberto y F. Varela G. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.

Mazo, H. Y., P. Monsalve y L. Toro. (2008). “Investigación educativa: un horizonte para la formación de maestros constructores de saber”. En: Jiménez Rendón, B. (editor). *Investigación y formación de maestros. Red de maestros investigadores de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Redmena, Grupo de Calidad de la Educación y PEI, pp.57-67.

Méndez Vargas, Liliana, y Leidy T. Restrepo López, (2009). “El patito feo: un texto literario para iniciar a los niños en la lectura y la escritura con propósitos formativos”. En: archivo digital de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Mendoza Fillola, Antonio. (2004). “De las teorías literarias a su valoración didáctica”. En: *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. España: Ediciones Aljibe. pp. 179-213.

Mendoza Fillola, A. et al. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria*. Coordinador y director de la colección didáctica: Antonio Mendoza Fillola. Coautores: Ezequiel Briz Villanueva, Francisco José Cantero Serena, Francisco Galera Noguera, José Manuel González Calvo, Luis Alberto Hernando Cuadrado, Alberto Hernando García-Cervigón, Luis Sánchez Corral, Félix Sepúlveda Barrios y Jesús Terrón González. Madrid: Gráficas Rógar.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2007). *Altablero*, N.º 40, marzo-mayo. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122254.html> [consultado el 9 de agosto de 2011].

Mockus, Antanas. (1990). “¿Qué es lo que en cada caso vale la pena explicitar?: docentes, pedagogía y organización curricular en el contexto de una educación superior sometida a procesos de diferenciación y estratificación”. En: *Icfes, III Seminario Permanente sobre Calidad, Eficiencia y Equidad de la Educación Superior Colombiana*, Bogotá: Icfes, pp.1-18.

Monereo, C. (2004). “La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía”. *Candidus*, Vol. 4, N.ºs 27-29, julio de 2003-marzo de 2004.

Montaigne, M. de. (2009). “Del arte de conversar”. *Leer y releer* N.º 53. Medellín: Universidad de Antioquia, Sistema de Bibliotecas, pp. 39-69.

Montoya, C. y G. Zapata. (2010). “A propósito de un plan de lectura como estrategia de apoyo en el marco de la ciencia, la tecnología y la sociedad”. *Memorias del IV Encuentro del Nodo de Lenguaje de Antioquia, CD*. Medellín: Nodo de lenguaje de Antioquia, Universidad de Antioquia, Red Colombiana de Lenguaje y Secretaría de Educación de Medellín.

Moreno Torres, M. (2002). “La competencia narrativa: una manera de potenciar capacidades de argumentación en los maestros en formación y en los discentes de educación media quienes participan de la práctica pedagógica en el programa de Español y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia”. Monografía para optar al título de Especialista en Didáctica Universitaria. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Documentación.

———. (2003). “Luis Correa Díaz: una historia apócrifa de América. El arte de la conjetura de Pedro Gómez Valderrama”. En: *Estudios de Literatura Colombiana*. No.13, julio-diciembre, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia.

———. (2004). “El enigma, presencia secreta de un elemento inasible en el cuento *La aventura de la nieve* de Pedro Gómez Valderrama”. Tesis de Maestría en literatura colombiana. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones.

———. (2007a). “Estrategia didáctica para la elaboración de una hipótesis abductiva aplicada a relatos enigmáticos”. En: archivo digital de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

———. (2007b). “Informe académico: Plan de acción del Nodo de lenguaje de Antioquia”. Medellín: Facultades de Educación y de Comunicaciones, Universidad de Antioquia (Archivo físico y digital de los Departamentos de Extensión de estas dependencias académicas).

———. (2008a). “Estrategia de lectura para la comprensión e interpretación de relatos enigmáticos”. En: archivo digital de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 8 p.

———. (2008b). “La unidad didáctica”. En: archivo digital de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

———. (2008c). “El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria”. *Pedagogía y Saberes* No. 28, pp. 115-121. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

———. (2008d). “Valoraciones del curso Didáctica de la lengua y la literatura II. Semestre 2007-2”. En: archivo digital de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

———. (2008e). “El taller de literatura investigativa como estrategia didáctica”. Audiovisual editado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Línea Doctoral Didáctica Universitaria. Duración 20 minutos.

———. (2008f). “El taller de literatura investigativa como estrategia didáctica”. *Redlecturas* 3. Un espacio para la escritura y el diálogo razonado. Universidad de Antioquia, Facultades de Educación y de Comunicaciones, Secretaría de educación para la cultura de Antioquia, Secretaría de Educación de Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó. Litoimpresos, Medellín-Colombia, pp.170-180.

———. (2009a). “Programa de curso”. En: archivo digital del Departamento de la Enseñanza de las Ciencias y las Artes, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

———. (2009b). “Diseño teórico de una estrategia didáctica semio-epistemológico basado en los procedimientos de la *hipótesis abductiva* y la recepción estética de la obra literaria para la formación de maestros investigadores en el contexto de la didáctica de la literatura en la educación superior”. Anteproyecto de tesis. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada. Asesores: Dr. Edwin Carvajal Córdoba y Dra. Elvia María González Agudelo. 40 p.

———. (2010a). “Taller de lectura investigativa o taller de literatura para la investigación en el aula”. Medellín: Universidad de Medellín. Capacitación 2010. Diseño microcurricular. Documento de trabajo. 9 p.

———. (2010b). “La abducción creativa, una estrategia para la investigación en el ámbito universitario”. Taller. Documento para la reflexión individual y grupal. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Trabajo Social. Área de extensión y prácticas de Trabajo Social. Diplomado en fundamentación pedagógica y didáctica para la formación en Trabajo Social. 15 p.

———. (2011). “Espiral comprensiva de la experiencia de investigación en el aula”. *La Gaceta Didáctica*. Edición No.8, Revista de difusión del Grupo de Investigación Dides. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Moreno Torres, M. y E. Carvajal Córdoba. (2009a). “Aportes y límites de la teoría literaria en la formación del licenciado en lengua y literatura”. En: *Unipluridiversidad*, Vol. 1, N.º 9, pp. 63-72. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

———. (2009b). “El estructuralismo en literatura: aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en didáctica de la literatura”. *Enunciación*, Vol. 14, N.º 2, pp. 21-32. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

———. (2010a). “Cinco desafíos para la didáctica de la literatura en el siglo XXI”. Disponible en www.redlenguataller.webnode.com.co

———. (2010b). “La didáctica de la literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción”. *Pedagogía y saberes*, (33), julio-diciembre, pp. 99-109. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

———. (2010c). “Aportes de la conversación hermenéutica al diseño metodológico de la investigación en didáctica de la literatura”. Memorias del II Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Moreno Torres, M. y P. A. Agudelo Rendón. (2007). “Emplazamientos de la lectura iconográfica en la didáctica de la literatura”. *Redlecturas. Un espacio para la escritura y el diálogo razonado*, N.º 2, pp. 96-106. Medellín: Facultades de Educación y de

Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia.

Moreno Torres, M., y M. E. Montoya Loaiza. (2007). “El saber didáctico, un reto en la formación de maestros en ejercicio”. *Redlecturas. Un espacio para la escritura y el diálogo razonado*, 2, pp. 113-124. Medellín: Facultades de Educación y de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia.

Moreno T., M., E. Carvajal y Y. Arango. (2012). “La hipótesis abductiva como estrategia didáctica de investigación en el aula”, artículo en proceso de edición por la revista *Ikala*, Medellín. Ver: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala>

Moreno Torres, M., E. Carvajal Córdoba, H. Buitrago, T. Ospina y N. Ortiz. (2001). “Horizontes de interpretación en la enseñanza y el aprendizaje del español y la literatura”. *Enunciación*. N.º 6, pp. 74-79. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Moreno Torres, M., E. Carvajal Córdoba y C. Zapata Cano. (2009). “Diseño de un proyecto didáctico de literatura como abducción creativa y visión horizontal”. En *Nodos y Nudos*, 3 (27), pp.43-55.

Moreno Torres, M., N. Caro, R. Henao y M. Ramírez. (2011). “El taller de lectura investigativa: una estrategia basada en la abducción creativa y la recepción estética”. Disponible en: www.redlenguataller.webnode.com.co [consultado el 8 de octubre de 2011].

Morin, Edgar. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

———. (2008). “Introducción. Edgar Morin y el pensamiento complejo. Extracto”. En: Pupo Pupo, R. y R. Sánchez Buch. (comps.). *Teoría de la complejidad y pensamiento complejo. La obra de Edgar Morín*. Disponible en: http://www.bibliociencias.cu/gsdll/collect/eventos/import/Formacion_holistica_ingeniero.pdf [consultado el 28 de abril de 2012].

Morino, A. (1978). “Poe e Borges/Bioy Casares: L’investigatore e il veggente” en *E. A. Poe, Dal Gotico alla Fantascienza*. Traducción Michele Obit y Elisenia González. Milano, Mursia, pp. 193-204.

Narváez, E. (2010). “Escritura académica y formación de docentes universitarios: reflexiones a partir del recorrido por algunas experiencias”. *Pedagogía y Saberes*, N.º 33, pp. 113-124. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Navaridas, N. F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula de clase*. Logroño: Universidad de la Rioja.

Nin, A. (1963). "Winter of artifice". En J. Cortázar. *Rayuela*. . Disponible en: <http://www.latejapride.com/IMG/pdf/rayuela.pdf>. [Consultado el 11 de septiembre de 2011].

Nitko, A. J. (1989). "Designing tests that are integrated with instruction". En: R. L. Linn (ed.). *Educational measurement*, 3.^a ed. Nueva York: American Council on Education y Macmillan, pp. 447-474.

Nubiola, J. (2001). "La abducción o lógica de la sorpresa". Razón y Palabra N.º 21, Primera Revista Electrónica de América Latina Especializada en Comunicación, febrero-abril. Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n21/21_jnubiola.html [consultado el 29 de junio de 2011].

Ossa Montoya, A., P. Parra Moncada, M. Moreno Torres, M. E. Villa, S. López, y F. A. Posada. (2006). "Programa de acompañamiento y seguimiento *in situ* para la mejora de la calidad y pertinencia educativa al sistema de educación de Caucaasia e instituciones de referencia y satélites del municipio". Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Convenio Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Ministerio de Educación Nacional de Cuba. Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, Municipio de Caucaasia.

Palacio Mejía, Luz Victoria, Juan F. Garcés Gómez y Jair Álvarez Torres. (2002). "Lineamientos de la asesoría desde la fundamentación pedagógica". Documento de trabajo. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía. Propuesta de asesoría Escuelas Normales Superiores. pp. 1-27.

Palou i Sangrà, Juli. (1996). "La conversación en la construcción del conocimiento en la educación infantil". *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*. Año 7, Número 17, Enero-Marzo, pp. 30-39. Editada por el Centro de Profesores y Recursos de Gijón. Madrid.

Parra Mosquera, C. (2010). "Lectura, escritura y cultura académica en la universidad. Avances de investigación". Memorias del IV Encuentro del Nodo de Lenguaje de Antioquia, CD. Medellín: Nodo de lenguaje de Antioquia, Universidad de Antioquia, Red Colombiana de Lenguaje y Secretaría de Educación de Medellín.

Peirce, C. S. (1869-1870). *Lecciones de lógica práctica*. Traducción L. Tama (2003). Original en: *W. Writings of Charles S. Peirce: A Chronological Edition*. 2, 348-58. Disponible en: <http://www.unav.com> [Consultado el 5 de julio de 2010].

———. (1877). *El hombre, un signo*. J. Vericat, trad., introd. y notas. Barcelona: Crítica: 1988. El pragmatismo de Peirce; La fijación de la creencia; pp. 175-99. "The Fixation of Belief" está publicada en *W3*, 242-257. Disponible en: <http://www.unav.com> [Consultado el 4 de octubre de 2011].

———. (1893-1903). "El ícono, el índice y el símbolo". Traducción S. F. Barrera (2005). Disponible en: <http://www.unav.com> [Consultado el 22 de abril de 2010].

- . (1894). “¿Qué es un signo?”. Traducción U. Rivas (1999). Original en: *CP* [Collected Papers] of Charles Sanders Peirce. 2281, 285 y 297-302. Disponible en <http://www.unav.com> [consultado el 11 de mayo de 2010].
- . (1898). *La primera regla de la lógica*. Traducción C. Ruiz (2002). "The First Rule of Logic" corresponde a *CP* 5.574-89. Disponible en: <http://www.unav.es/gep> [consultado el 30 de marzo de 2010].
- . (1901a). “El tratamiento apropiado de las hipótesis” (capítulo preliminar para un examen del argumento de Hume, con los milagros, en su lógica y en su historia). Traducción R. de Narváez (2009). Disponible en: <http://www.unav.es/gep> [consultado el 30 de marzo de 2010].
- . (1901b). “Carta de Charles S. Peirce a su hermano James Mills Peirce”. Traducción S. F. Barrena. Disponible en: <http://www.unav.es/gep> [consultado el 10 de julio de 2011].
- . (1901c). “Razonamiento”. Traducción S.F. Barrena. Disponible en: <http://www.unav.es/gep> [consultado el 15 de abril de 2010].
- . (1903a). “Pragmatismo y abducción” (Lecciones de Harvard sobre el pragmatismo, lección VII). En: *Peirce. Lecciones sobre el pragmatismo*. D. Negro Pavón, (trad., intr. y notas). Buenos Aires: Aguilar, 1978, pp. 217-248. Original en: *CP* 5.180-212. Disponible en: <http://unav.com> [consultado el 6 de junio de 2010].
- . (1903b). “Cómo teorizar” (sobre la selección de hipótesis). Traducción S. F. Barrena (2003). Original en: *MS [Manuscritos de Peirce]* 475. Disponible en: <http://www.unav.es/gep> [consultado el 30 de marzo de 2010].
- . (1903c). “Una conjetura para el acertijo”. En: *Charles S. Peirce. Escritos filosóficos*. F. C. Vevia. trad., introd. y notas. Michoacán: El Colegio de Michoacán, 1997, pp. 201-243. "A guess at the riddle" corresponde a *CP* 1. 545-567. Disponible en: <http://www.unav.es/gep> [consultado el 15 de abril de 2010].
- . (1903d). “Tres tipos de razonamiento. Lecciones de Harvard sobre el pragmatismo. Lección VI”. En: *Charles S. Peirce. El hombre, un signo*. Traducción J. Vericat, J. (1988). Disponible en: <http://www.unav.es/gep> [consultado el 25 de abril de 2010].
- . (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. J. M. Ruiz Werner, trad. y notas. Buenos Aires: Aguilar.

———. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Versión castellana de Ramón Alcalde y Mauricio Prelooker. Madrid: Taurus.

———. (2007). *La lógica considerada como semiótica. El índice del pensamiento peirceano*. Traducción S. F. Barrena. Madrid: Biblioteca Nueva.

Poe, Edgar Allan. *El corazón delator*. Disponible en: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/poe/corazon.htm> [consultado el 25 de noviembre de 2009].

———. *El escarabajo de oro*. Disponible en: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/euro/andersen/escaraba.htm> [consultado el 7 de septiembre de 2007].

Posada, Consuelo (2006). “Abducción y significado literario”. Documento de trabajo de la Maestría en Educación, Línea Didáctica Universitaria. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Poyas, Yael (2004). “Exploring the horizons of the literature classroom. Reader response, reception theories and classroom discourse”. Traducción de Diego Restrepo, en: *Estudios Educativos en Lenguaje y Literatura*. Vol. 4, No.1, pp.63-84.

Pozuelo Yvancos, J.M. (1994). “Teoría del lenguaje literario”. En D. Villanueva (Coord.). *Curso de teoría literaria*. Madrid: Taurus, pp. 69-97.

Quintero Corzo, J. y O. Ramírez Contreras. (2005). “Fundamentación investigativa de los futuros profesores de inglés”. *Revista Universidad Eafit*, Vol. 41 N.º 140, pp. 9-24. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/215/21514002.pdf> [consultado el 7 de septiembre de 2008].

Quintero Quintero, Marina y Giraldo Salazar, Juan L. (2004a). “La enseñanza: una práctica determinada por el deseo de saber”. Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria. Edición Marta Luz Ramírez Franco. Vicerrectoría de docencia. Facultad de educación. Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 72-80.

———. (2004b). “La vocación, trámite permanente en el devenir humano”. Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria. Edición Marta Luz Ramírez Franco. Vicerrectoría de docencia. Facultad de educación. Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 81-84.

Raymond, D., Butt, R. L. y R. Yamagishi. (1993). “Savoirs pré-professionnelles et formation fondamentale. Approche autobiographique”. En: C. Gauthier, M. Mellouki, M. y M. Tardif. (eds.). *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montréal: Logiques.

Red Colombiana para la Transformación Docente en el Campo del Lenguaje. Página de prueba [....]. Disponible en: www.redlenguaje.com [consultado el 6 de septiembre de 2011].

Red Iberoamericana de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela. Disponible en: www.redires.net/?9=node/878 [consultado el 10 de agosto de 2011].

Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Disponible en: www.encuentrolenguaje.univalle.edu.co [consultado el 9 de agosto de 2011].

Restrepo Gómez, B. (1996). “Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad”. Módulo 7. Investigación en Educación. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Icfes. Disponible en: http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_1355.pdf / [consultado el 14 de diciembre de 2010].

———. (2004). “Formación investigativa e investigación formativa: acepciones y operacionalización de esta última”. Disponible en: http://hermesoft.esap.edu.co/esap/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_3529.pdf [consultado el 14 de diciembre de 2010].

Rincón, G., E. Narváez y M. Pérez, M. (2009). “Construyendo un proyecto de investigación sobre lectura y escritura, mientras leemos y escribimos. III Encuentro Nacional y II Internacional de Lectura y Escritura. Asociación Colombiana de Universidades-Ascún. Septiembre.

Rincón, G. et al. (2008). “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país”. Financiado por Colciencias. Proyecto interinstitucional de la Universidad de la Amazonia, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma de Occidente, Unidad Central del Valle, Universidad de Córdoba, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Pereira, Universidad del Cauca, Universidad de Ibagué, Universidad Javeriana de Bogotá, Universidad Javeriana de Cali, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Pacífico, Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle.

Ricoeur, P. (1996). *Teoría de la narración*. México: Siglo XXI.

Rivière, M. (2000). "Manuel Castells. El maestro de la aldea global". *El País Semanal*, N.º 1222, febrero 27.

Rodríguez Rojo, M. (2002). “El imperio de la globalización y la educación”. En: M. Rodríguez Rojo (coord.). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 17-54.

Romero, O., N. Passos y J. Márquez. (2007). “La narratividad en el aula como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias básicas”. *Redlecturas. Un espacio para la escritura y el diálogo razonado*, N.º 2, pp. 58-64. Medellín: Facultades de Educación y de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia.

Rosenblatt, L. M. (1988). “Writing and reading: the transactional theory”. Disponible en: www.nwp.org/es/public/print/nwpr/599-9k [consultado el 11 de febrero de 2008].

Royero, J. (2007). “Las redes sociales de conocimiento: el nuevo reto de las organizaciones de investigación científica y tecnológica”. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos19/redes-conocimiento/redes-conocimiento.shtml#defin> [consultado el 9 de agosto de 2011].

Runge P., K. (2007). “Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki”. Documento en preparación. Módulo 1 (Panorámica de la Ciencia de la Educación o Pedagogía Alemana). Curso de Teoría 1 del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, pp. 1-12.

Ruiz Bolívar, C. (2005). “Enfoque estratégico en la tutoría de la tesis de grado: un modelo alternativo para aprender a investigar en el postgrado”. *Revista Universitaria de Investigación (Sapiens)*, Vol. 6 N.º 1. Caracas. Disponible en: <http://www.carlosruizbolivar.com/articulos/archivos/Enfoque%20Estrat%C3%A9gico%20de%20la%20Tutor%C3%ADa%20de%20Tesis%20de%20Grado.pdf> [consultado el 31 de agosto de 2008].

Ruiz Bolívar, C. y V. Torres Pacheco. (2005). “La enseñanza de la investigación en la universidad: el caso de una universidad pública Venezolana”. *Investigación y Postgrado*, Vol. 20 N.º 2, pp. 13-34. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1316 [consultado el 31 de agosto de 2008].

Sáenz, J., G. Zuluaga, R. Beltrán y S. Herrera. (2010). “Reflexiones sobre el estatuto de saber de la pedagogía”. Capítulo 7. En: *Pedagogía, saber y ciencias*. Editor Javier Sáenz Obregón. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales —CES—, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp.55-76.

Santaella, L. (1992). "Estrategias para la aplicación de Peirce a la literatura". *Signa*, N.º 1, pp. 53-80. Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://213.0.4.19/FichaObra.html?Ref=22413&portal=177> [consultado 8 de junio de 2010].

———. (1998). "La evolución de los tres tipos de argumento: abducción, inducción y deducción". *Analogía : Revista de Filosofía, Investigación y Difusión*, volumen XII, N.º 1, enero-junio, pp. 9-20. Disponible en: <http://www.unav.es/gep> [consultado el 5 de julio de 2010].

Schmidt Hernández, L. (2008). "Reflexiones sobre el currículo: transdisciplinariedad y diálogo bioetipológico en el siglo XXI". *Revista Educación y Desarrollo Social*. Volumen 2 No. 2, julio-diciembre, pp 78-108. Disponible en: <http://www.umng.edu.co/www/resources/Vol2No2Art5.pdf> [consultado el 29 de enero de 2012].

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. how professionals think in action*. New York: Josey Bass.

Sebeok, Thomas. y Jean Umiker-Sebeok. (1989). "Ya conoce usted mi método: una confrontación entre Charles S. Peirce y Sherlock Holmes". En Sebeok y Eco. *El signo de los tres*. Barcelona: Lumen.

Shaw, D. (2007). *Días de terror*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Shepard, L. A. (2006). "La evaluación en el aula". En: R L. Brennan (ed.). *Educational Measurement*, 4.ª ed. Westport, CT: ACE / Praeger / Greenwood Publishing Group, pp. 623-646. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf [consultado el 31 de julio de 2011].

Sotolongo Codina, Pedro L. y Carlos J. Delgado Díaz. (2006). "La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes". En: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/campus/soto/Capitulos%20IV> [consultado el 14 de diciembre de 2011].

Stake, Robert E. (1998). *Investigación en estudio de casos*. España: Ediciones Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tharp, R. G., y R. Gallimore. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Nueva York: Cambridge University Press.

Vanegas B., Beatriz C. y Sandra M. Valencia M. (2009). "Un mundo entre líneas". En: archivo digital de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Vargas Manrique, P. J. (2009). "La educación literaria a través del dialogismo". *Enunciación*, 14 (2), Bogotá, Imprenta Nacional, pp.33-41.

Vásquez Rodríguez, Fernando. (1995). "Lectura, abducción, escritura y reconocimiento". En: Fabio Jurado y Guillermo Bustamante (Comp.) *Los procesos de lectura. Hacia la producción interactiva de sentidos*. Bogotá: Mesa Redonda, Magisterio, pp. 142-147.

———. (2002). "La semiosis-hermenéutica. Una propuesta de crítica literaria". En: *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Javergraf, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 96-110.

———. (2006). *La enseñanza literaria. Crítica y Didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Vélez Upegui, M. (1996). "Leer: o el tránsito de la epifanía a la abducción". En: *Segundo Encuentro de Egresados y Estudiantes de Educación Español y Literatura*. Medellín: Universidad de Antioquia y Artes y gráficas Júpiter, pp. 15-32.

Viau, J. E., R.O. Zamorano, H.M. Gibbs y L.E. Moro. (2007). "El modelado en la educación científica, su relevancia en la formación de profesores". I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa. (3 y 4 de mayo). Mendoza. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Formacion%20docente%20y%20evaluacion%20en%20la%20formacion%20docente/197%20-%20Viau%20y%20Otros%20-%20UN%20Mar%20del%20Plata.pdf> [consultado el 8 de noviembre de 2010].

Vilà i Santasusana, M. (2001). "Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal: propuesta de un modelo". En: Anna Camps (Coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Viñas Piquer, David. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Ariel.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wojcikiewicz, S. K. (2010). "Dewey, Peirce y las categorías de aprendizaje". *Education and Culture* (Purdue University Press), Vol. 26, N.º 2, pp. 65-82. Traducción H. Schmidt.

Zubiría Samper, M. De. (2003). “Introducción a las pedagogías y didácticas contemporáneas”. En: Zubiría Samper (dir.). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani (FIPC), pp.7-39.

Zabala Vidella, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Capítulo 3, Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido. Barcelona: Graó, pp.53-90.

Zeller, N. (2005). “La racionalidad narrativa en la investigación educativa”. En H. McEwan y K Egan (comps.). *La narrativa en la enseñanza y el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 295-318.

Zuluaga de E., O. y A. Echeverry S. (1990). “El florecimiento de las investigaciones pedagógicas”. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Mario Díaz y José A. Muñoz (compiladores). Bogotá: Corprodic.

Zuluaga Garcés, O. L. (1996). “Investigación y experiencias en las escuelas normales”. *Educación y Pedagogía* Vol. 8 N.º 16, segunda época, pp. 154-162. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Zuluaga Garcés, O.L. y D. Osorio V. (2000). “Educación, experiencia y niñez: una aproximación epistemológica a la pedagogía de John Dewey”. *Pretextos pedagógicos*, Sociedad colombiana de Pedagogía, N.º 9, pp. 6-18. Bogotá.