

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DE LOS LINEAMIENTOS

Análisis crítico del discurso de los lineamientos curriculares de lengua castellana

Fanny Elizabeth Rengifo Násner

Universidad de Nariño

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Lingüística e Idiomas

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés

San Juan de Pasto

2014

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DE LOS LINEAMIENTOS

Presentado por:

Fanny Elizabeth Rengifo Násner

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciada en
Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés**

Asesor:

Dr. Jorge Eliecer Benavides Burgos

Universidad de Nariño

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Lingüística e Idiomas

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés

San Juan de Pasto

2014

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado son responsabilidad exclusiva de la autora”

Artículo 1º Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño, Acuerdo N° 324 de octubre de 1966

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, junio 2014

Agradecimientos y Dedicatoria

Dedico esta tesis de grado al Espíritu Santo, luz que ilumina los sentidos, mi guía durante el desarrollo de la presente tesis de grado.

Dedico esta tesis a mi familia por su compañía. A mi papá Arturo por su constante apoyo. A mi mamá, Juanita Masner por la inmensidad de su amor, por su paciencia, por su comprensión y por sus incansables cuidados, en cada momento de mi vida. A mi hermano Hernán Rengifo, mi amigo incondicional y por sus valiosos consejos,

Mis agradecimientos a la Universidad de Mariño, Alma Mater que me ha brindado una formación académica sólida, garantía de éxito profesional.

Al equipo de docentes del Departamento de Lingüística e idiomas por sus enseñanzas académicas y de vida durante el transcurso de toda la carrera.

A mi Asesor de Tesis, Dr. Jorge Eliczer Benavides Burgos quien me mostró la riqueza por descubrir en el campo del Análisis Crítico del Discurso.

A la generación 2013 de las Licenciaturas en Lengua Castellana Inglés e Inglés-Francés. Y a todas aquellas personas que de una u otra manera aportaron para el desarrollo de este trabajo de grado mi más sincera gratitud.

Elizabeth

Resumen

Esta monografía es un estudio interdisciplinario entre el análisis del discurso, la teoría crítica social y la educación. Trata sobre el análisis crítico de políticas oficiales para la enseñanza del español como lengua materna. En este trabajo se analizó el documento oficial de una entidad del gobierno como el Ministerio de Educación Nacional, la publicación se titula “*Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*”. Se recurrió como procedimiento metodológico al Análisis Crítico del Discurso (ACD) para analizar relaciones de poder e ideología en el documento. Se encontró que el discurso oficial emanado desde la mencionada entidad gubernamental se ha configurado como un discurso recontextualizado con rasgos intertextuales del campo de la “empresa” como rasgos pertenecientes al dominio del proyecto del nuevo capitalismo que comenzó a ser hegemónico en la década de los noventa. Esto ha influido sobre la identidad del sujeto, sobre sus ideologías, creencias, valores y sobre su actuación. Es por esta influencia que se plantea el análisis crítico de documentos de política pública para establecer de qué tipo de estrategias y estructuras discursivas se valen los organismos generadores de políticas para naturalizar acciones y fijar idearios comunes, de tal forma que se entorpezca su rechazo o crítica.

Palabras Clave: Análisis Crítico del Discurso, políticas educativas, capitalismo, ideología, poder, educación

Abstract

This thesis is an interdisciplinary research among discourse analysis, critical theory and education. It deals with the analysis of official policies concerning Spanish teaching as mother tongue. In this investigation was analyzed an official document of a government institution such as Ministry of Education, the title of the publication is “*Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*” Critical Discourse Analysis (CDA) was used as a methodological approach in order to analyze power relations and ideology in the document. The outcomes of the analysis display that the governmental official discourse concerning change is a recontextualized kind of discourse with intertextual features from the “enterprise” field. These are features of a project named “capitalism” which started to dominate the 1990’s. This could have had implications on the establishment of the subject identity, on the ideologies, beliefs and values in discourse and in the acts. To this effect, the article carries out a critical analysis of a public policy document in order to determine what type of discursive strategies and structures are used by government organizations in order to naturalize certain actions and establish common visions, in such a way that they are difficult to reject or criticize.

Keywords: Critical Discourse Analysis, educative policies, capitalism, *ideology*, *power*, *education*.

Contenido

	Pág.
Introducción.....	15
1.1 Tema.....	16
1.2 Delimitación	16
1.3 El Problema	17
1.3.1 Descripción del problema.....	17
1.3.2 Formulación del Problema	17
1.3.3 Sistematización del Problema	18
1.4 Justificación	18
1.5 Objetivos	20
1.5.1 Objetivo General	20
1.5.2 Objetivos Específicos.....	20
2. Marco Referencial	21
2.1 Estado del Arte.....	21
2.2 Marco Teórico	21
3. Marco Metodológico.....	28
3.1 El Método.....	28
3.2 Procedimiento.....	29
3.3 El Corpus	30
3.4 Diseño y Tipo de Investigación	31
3.5 Recolección de la Información	31
4. Análisis e Interpretación de los Resultados	32
4.1 Modalidad Epistémica y Deónica.....	32
4.2 Valor Implícito y Explícito.....	34
4.3 Fase de Explicación del Análisis Crítico del Discurso	36
4.3.1 Recontextualización Discursiva.....	37
5. Conclusiones.....	39
6. Referencias.....	41
Anexo 1 Cronograma y Presupuesto	44
Anexo 2 Matriz de Análisis por Oraciones, Corpus	46

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1 Cronograma de actividades del trabajo de investigación	44
Tabla 2 Recursos físicos y servicios.....	45
Tabla 3 Recursos humanos	45
Tabla 4 Presupuesto.....	45

Lista de Anexos

Pág.

Anexo 1 Cronograma y Presupuesto	44
Anexo 2 Matriz de Análisis por Oraciones, Corpus	46

Glosario

Análisis Crítico del Discurso

El Análisis Crítico del Discurso es una disciplina que se preocupa del estudio de la relación entre el lenguaje y el contexto en que este es usado. (Franquesa, 2002). De este modo, la totalidad de enunciados de una sociedad, bien sean orales o escritos, se convierte en objeto de estudio.

Coherencia

Se dice que un texto es COHERENTE si un oyente en una audición/lectura, puede encajar sus diferentes elementos en una representación mental total” (Dooley & Levinsohn, 2007)

Cohesión

El fenómeno de la COHESIÓN puede definirse como el uso de medios coherentes para señalar coherencia”. (Dooley & Levinsohn, 2007)

Currículo

El término curriculum es un concepto altamente simbólico, es una *conversación complicada* donde se mezcla el pasado con el presente y el futuro. El curriculum entendido como verbo, como una acción, como una práctica social, como un significado privado y como una esperanza pública, así el curriculum deja de ser un cosa y se convierte en un proceso (Pinar, 2004) El autor matiza su definición con el enfoque posmoderno y fenomenológico. Afirma que el curriculum es simultáneamente social y subjetivo, se enfoca al poder y a la psique, a lo social y a lo individual; el curriculum encabeza la reconstrucción subjetiva y social de la demandas de descolonización.

Discurso

Con el término discurso se designa el uso de la lengua en las diversas actividades comunicativas. Constituye el objeto de estudio del análisis del discurso, que se efectúa en diversos niveles, desde el nivel de los múltiples eventos comunicativos que se dan en distintos ámbitos sociales, hasta el nivel de los sucesivos enunciados que se producen en el desarrollo de tales eventos.

Enunciado

El enunciado es la unidad del análisis de la lengua en uso que efectúa la Pragmática. Frente a la oración y a otras unidades del análisis gramatical -entidades abstractas y teóricas- el enunciado es siempre una manifestación real de la oración

Ideología

Consiste en la representación social que define la identidad social de un grupo, es decir, sus creencias compartidas acerca de sus condiciones fundamentales y sus modos de existencia y reproducción. Las ideologías especifican qué valores culturales son importantes para el grupo.

Modalidad

Es la postura asumida por los autores con respecto a sus propias representaciones del mundo, es el grado de afinidad con ellas. (Hodge & Kress, 1988). Existen dos tipos de modalidad que considera el ACD para el análisis de los significados de identificación, La modalidad epistémica y la modalidad deóntica.

Modalidad epistémica

Está representada por afirmaciones en las que se determina el grado de compromiso con la verdad o certeza asumida por quien emite declaraciones sobre lo que es, ha sucedido o sucederá en el mundo.

Modalidad deóntica

Ocurre cuando las declaraciones indican la deseabilidad, necesidad u obligatoriedad de una acción o estado. Los marcadores que expresan modalidad deóntica alta pueden ser “deber”, “tener que”, “exigir” y “es urgente”.

Secuencia textual

Se denomina secuencia textual a la unidad de composición, de un nivel inferior al texto constituida por un conjunto de proposiciones que presentan una organización interna que le es propia.

Valor

El valor de las declaraciones, identifica el compromiso del autor respecto a la deseabilidad de lo que declara frente a sus representaciones mentales de aspectos del mundo.

Valor explícito

Se puede expresar valor o evaluación desde marcadores gramaticales y léxicos, tales como el uso de procesos relacionales que indican el estado de un nombre, por ejemplo a través de adjetivación que señala valoración positiva o negativa.

Valor implícito

Tipo de declaración de valor en el discurso que no aparece tan visible o explícito en el texto, es decir, que los valores asumidos por el autor en el texto se encuentran relacionados con valores intertextuales, presuposiciones, etc. Para extraer el valor implícito presente en una declaración, es necesario recurrir al contexto en el que se produce un determinado documento.

Análisis Crítico del Discurso de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

Introducción

La presente investigación se centra en el análisis crítico del discurso (ACD de ahora en adelante) de los “*Lineamientos curriculares de lengua castellana*”, diseñados por el Ministerio de Educación Colombiano. Los documentos de política pública en educación, constituyen un referente obligatorio tanto para los educadores como para la comunidad educativa en general, debido a que los argumentos que en ellos se plantean rigen todo el andamiaje del sistema educativo de nuestro país.

Debido a la extensión del documento de los “*Lineamientos curriculares de lengua castellana*” (LCLC de ahora en adelante) se hace necesario delimitar el análisis. La elección del fragmento a analizar se sustenta en la importancia de la temática, para la enseñanza de la lengua castellana. Al estudiar los lineamientos curriculares, y en forma más concreta la sección objeto de examen, es posible determinar el perfil hacia el cual serán dirigidos los estudiantes, teniendo en cuenta que todo discurso se encuentra inserto en un ámbito político, económico y social.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN de ahora en adelante), los Lineamientos Curriculares constituyen una propuesta realizada para dar cumplimiento al artículo 78 de la ley 115 expedida en el año de 1994. En el documento objeto de trabajo, el MEN afirma respecto a los lineamientos curriculares, lo siguiente:

Los lineamientos buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos

Institucionales. Los mejores lineamientos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos. (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998)

El análisis crítico del discurso es un movimiento reciente que ha mostrado una constante evolución a partir de la década de los ochenta y los noventa. El ACD estudia los fenómenos del poder y de la ideología, reflejados en los textos y en el habla. A partir de los trabajos realizados por investigadores del análisis del discurso y de disciplinas relacionadas se consolida la idea de incluir la dimensión crítica, la cual tiene como meta evidenciar y enfrentar las formas de dominación y poder presentes en el discurso.

Por lo tanto, este trabajo es importante porque va a permitir identificar de manera crítica los elementos del discurso, las posibles relaciones de poder e ideología, subyacentes en los lineamientos curriculares de lengua castellana (aplicados a los niveles de enseñanza primaria y secundaria) que orientan las políticas educativas del sistema educativo colombiano.

1.1 Tema

Análisis crítico del discurso de los lineamientos curriculares de lengua castellana

1.2 Delimitación

Análisis crítico del discurso de los “*Lineamientos curriculares de lengua castellana*”, capítulo segundo titulado “Currículo y proyecto educativo institucional”. Este documento fue publicado por el Ministerio de Educación Nacional, en el año de 1998.

1.3 El Problema

1.3.1 Descripción del problema.

Tradicionalmente las políticas de educación en Colombia han sido trazadas desde las instituciones gubernamentales, siendo la principal, el Ministerio de Educación Nacional, quien clama como urgente la introducción de modificaciones en la propuesta curricular que dirige las áreas de enseñanza tanto para la educación primaria como para la educación secundaria, en las áreas del conocimiento impartidas tradicionalmente en las instituciones educativas. Estos cambios responderían a la necesidad de estar a la par con propuestas educativas a nivel internacional y a los nuevos requerimientos de competitividad que afronta el país. A estas exigencias debe adecuarse la calidad de la enseñanza de la lengua castellana, la mejor preparación de los docentes y estudiantes ante las condiciones políticas y económicas sobrevinientes, según lo requiere el nuevo orden.

A pesar de lo anterior, la integración de nuevas propuestas curriculares foráneas que no responden a las necesidades específicas del país podría acarrear graves dificultades para los estudiantes y docentes que se verán forzados a implementar y aceptar las nuevas propuestas, sin que exista un margen que permita el disenso o su adaptación a las necesidades específicas de cada institución educativa en una Colombia pluriétnica y multicultural.

1.3.2 Formulación del Problema

¿Cuáles son las características discursivas utilizadas por el Ministerio de Educación Nacional en los “*Lineamientos curriculares de lengua castellana*” en la perspectiva del cambio de propuesta curricular para la educación primaria y secundaria?

1.3.3 Sistematización del Problema

Intentar responder a la pregunta eje del planteamiento del problema, a través del ACD del documento LCLC publicado por el MEN en cuanto a una nueva propuesta curricular, permitirá identificar un texto construido con una intencionalidad, bajo un contexto histórico que representa prácticas discursivas específicas y cuyo análisis permite comprender las formas discursivas con las cuales se busca favorecer intereses ideológicos de un determinado gobierno.

1.4 Justificación

El análisis del discurso aborda varias dimensiones, entre las que se encuentran: los rasgos y la organización de las estructuras del discurso, la identificación y descripción de los valores formales del texto en cuanto al léxico, la gramática, la coherencia, la cohesión y la estructura textual. Este análisis abordará los posibles patrones ideológicos y de poder en el texto. Todo este conjunto de dimensiones y aspectos mencionados serán objeto de trabajo de la presente investigación sobre análisis crítico del discurso de los “*Lineamientos curriculares de lengua castellana*”.

Los LCLC constituyen el marco orientador de la actividad docente en nuestro país, es por esto que se requiere identificar las posibles relaciones de poder e ideología que subyacen en el documento de política pública mencionado, pues los planteamientos que en ellos se consignan van a influir los procesos de enseñanza-aprendizaje de un sinnúmero de estudiantes, particularmente en la asignatura de lengua materna.

Por lo tanto, el documento de los lineamientos curriculares, debe respetar un conjunto de principios mínimos entre los cuales encontramos el respeto a la autonomía de las

instituciones educativas y a sus propios contextos. En este sentido, la autonomía requiere unos lineamientos curriculares que no impongan contenidos y permitan la libre expresión de las particularidades de cada región. Para lograr esto se requiere además, que los lineamientos sean respetuosos tanto de la diversidad de los estudiantes como de la creatividad del docente.

La implantación de los LCLC en nuestro país data de 1998, pero hasta este momento se desconoce los factores de poder e ideología que los motivaron y si fueron o no una elección acertada para dirigir el rumbo de nuestras instituciones educativas en cuanto a la enseñanza del castellano. En consecuencia, aplicar el análisis crítico del discurso a los lineamientos curriculares tiene como objetivo revelar posibles relaciones de poder e ideología subyacentes en el documento oficial objeto de estudio. Este será un factor que permitirá reflexionar sobre otros aspectos que rodean a nuestro sistema educativo, entre ellos la función de la escuela en la sociedad.

Teniendo en cuenta la autoridad de la que emana el documento, una lectura superficial del mismo, daría por sentado la veracidad de todas las afirmaciones contenidas en los lineamientos curriculares. Pero un análisis juicioso y detallado podría revelarnos una realidad distinta.

Los estudios centrados en el análisis crítico del discurso tienen su origen hace unas pocas décadas, por lo tanto este trabajo representa una contribución al conocimiento del discurso gubernamental en educación en la medida en que se pueden identificar o determinar posibles aspectos de poder e ideología externos a la educación desde diferentes dominios, y que estén afectando las políticas educativas, en concreto la enseñanza de la lengua castellana en Colombia.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Realizar un Análisis Crítico del Discurso de los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* en las categorías de modalidad y valor.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Identificar las categorías presentes en el documento “*Lineamientos curriculares de lengua castellana*” emitido por el MEN.
- Analizar las categorías discursivas dominantes en el texto “*Lineamientos curriculares de lengua castellana*”.
- Estudiar la influencia de las categorías discursivas dominantes en la producción documental en materia de política pública educativa.

2. Marco Referencial

2.1 Estado del Arte

En primer lugar, a nivel internacional en cuanto a la corriente del ACD se puede destacar trabajos como “Ideología y análisis del discurso”. En este trabajo se discuten algunos de los problemas que surgen del acercamiento analítico del discurso en el estudio de la ideología. Este autor holandés ha sentado las bases teóricas para muchas investigaciones, pues desde hace tiempo ha venido trabajando en el Análisis Crítico del Discurso, tanto en Europa como en Latinoamérica. (Van Dijk, 2005)

En segundo lugar, en cuanto a los estudios realizados sobre Análisis Crítico del Discurso en Colombia se podría decir que últimamente ésta disciplina va tomando más fuerza, una gran representante de ésta área es la doctora Soler de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en 2011 publicó el estudio denominado *Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación*. La investigadora concluye que mediante la estrategia de saturación positiva del concepto, se reproduce una ideología: la del mercado, como elemento emancipador, que concibe la educación como una panacea para resolver las problemáticas económicas, culturales y sociales de los distintos países.

2.2 Marco Teórico

La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF de ahora en adelante) plantea la multifuncionalidad del lenguaje dentro de lo social, en otras palabras, las funciones que desempeña dentro de un contexto social históricamente determinado (Halliday, 1982). Como su nombre lo indica, la LSF posee una doble perspectiva; sistémica y funcional. La primera

concepción toma como punto de partida la noción de sistema de Firth quien consideró al lenguaje como la representación teórica de la red de paradigmas disponibles. La segunda concepción, considera a las funciones como inherentes a todos los usos del lenguaje, en consecuencia las funciones se pueden entender como una propiedad de todo el proceso lingüístico social. (Ghio, 2005).

La LSF constituye una de las teorías tradiciones más reconocidas por los especialistas en el análisis de textos y en el estudio del lenguaje en su contexto social. Al estudiar el lenguaje dentro del contexto, se plantea que las funciones del lenguaje ocurren al interior de éste (Halliday, 1982). El contexto cultural, idiomático y el conocimiento del mundo ejercen influencia sobre las políticas gubernamentales, las cuales se ven reflejadas en documentos oficiales. En concreto, las relaciones de poder e ideología se encuentran en estrecha relación con el contexto económico, político y social.

El término ‘análisis del discurso’ fue empleado por primera vez por el lingüista Americano Zellig Harris, en los artículos titulados “*Discourse analysis*” (1952a) y “*Discourse analysis: a sample text*” (1952b). El método de Z.S. Harris consistía en describir las estructuras que sobrepasaban los límites oracionales utilizando como criterio la distribución complementaria. Partía del supuesto de que si descubría las interrelaciones de las palabras del texto en el que aparecían, descubriría algo acerca de la estructura del discurso. (Garrido, 2002) Según la autora, se trataba de un método formal que recurría a los procedimientos de la lingüística descriptiva. Junto con Harris, se suele señalar a Greimas y su *semántica estructural* como otro de los puntos de partida del análisis del discurso.

En entrevista realizada a la profesora Ruth Wodak, (Colorado, 2010) ella se refiere a los aspectos históricos, circunstancias sociales y al ambiente académico que en conjunto favorecieron el surgimiento del concepto de análisis crítico del discurso como lo conocemos actualmente. Durante la década de los sesenta y comienzos de los setenta, la lingüística se popularizó y lentamente se escuchaba hablar de la sociolingüística. Debido a los movimientos estudiantiles y a pensadores críticos como Jürgen Habermas, Theodor Adorno y otros; la investigadora y profesora se interesó por el análisis del lenguaje en uso. Posterior a ésta época, lingüistas críticos como Fowler en Gran Bretaña y otros en distintos lugares de Europa contribuyeron al surgimiento del Análisis Crítico del Discurso. Wodak concluye que debido a varios factores sociales, al desarrollo de la sociolingüística, de la lingüística del texto y de la teoría crítica, la gente entendió que se necesitaba un nuevo estudio del lenguaje. Así, en 1989, se publicaron dos obras importantes para el Análisis Crítico del Discurso, *Lenguaje, poder e ideología* (Wodak) y *Lenguaje y Poder* (Norman Fairclough).

Antes de adentrarnos en el tema del análisis crítico del discurso es necesario tener una idea clara de los alcances e implicaciones de cada uno de los términos que lo conforman. Esta discusión fue formulada por un grupo de investigadores de la Universidad de Washington (Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui, & O'Garro, 2005) alrededor de los siguientes conceptos: "Análisis", "Crítico" y "Discurso". En primer lugar, el término "Análisis" dentro del ACD implica reconocer que los análisis críticos ubican a los sujetos en las relaciones de poder (tanto en los aspectos liberadores como opresivos de poder) en lugar de analizar el lenguaje como una forma de explicar las intenciones psicológicas, motivaciones, habilidades y competencias de las personas. En segundo lugar, el término "Crítico" dentro del ACD nos remite a la escuela de Frankfurt y a los académicos de todas las disciplinas comprometidos con la teoría

crítica que tratan de identificar las múltiples formas del poder y la dominación. En tercer lugar, la palabra “discurso” viene de la raíz latina *discursus* que significa “acción de correr de una parte a otra”. La palabra “*cursus*” viene de la misma raíz latina. Dentro de la tradición del ACD, el discurso se ha definido como el uso del lenguaje como práctica social. Es decir, el discurso se mueve entre la reflexión y la construcción del mundo social. Visto de esta manera por Rogers et al (2005) el lenguaje no puede considerarse neutral, ya que se encuentra atrapado en formaciones políticas, sociales, raciales, económicas, religiosas y culturales.

Como se mencionó arriba al explicar el término “Crítico” dentro del ACD y su relación con la escuela de Frankfurt, (fundamento de la Teoría Crítica) en la que participaron pensadores como Walter Benjamín, Jürgen Habermas, Theodor Adorno entre otros, fue muy importante desarrollar teorías en torno a los problemas sociales; la teoría crítica, aspiraba, más que a interpretar los fenómenos sociales, a buscar medios para transformar el mundo. (Colorado, 2010)

Paralelo al auge de la lingüística y al surgimiento de la sociolingüística, durante los años setenta, toma importancia para los estudios culturales el concepto de hegemonía. El punto de partida de este concepto fue planteado por el teórico italiano Antonio Gramsci quien propuso una serie de herramientas conceptuales para entender las formas históricas concretas en que se ejerce la dominación por parte de ciertos grupos o clases sobre otros, y los mecanismos políticos y culturales que dan sustento a esas formas. Gramsci (1999) sugiere que la hegemonía implica que los valores y la visión del mundo de las clases dominantes se convierten en una especie de “sentido común” compartido por los grupos dominados, en virtud del cual terminan aceptando –aunque no necesariamente justificando– el ejercicio del poder por parte de los grupos dominantes (Gramsci, 1999). Dicho sentido común es diseminado y adquirido a través de un

proceso complejo en el que la **educación**, la religión y la cultura juegan un papel crucial.

(Negrilla fuera del texto)

Una vez abordada la génesis del ACD así como los términos que lo componen y algunos conceptos relacionados, se encuentra que el Análisis Crítico del Discurso es una disciplina que se preocupa del estudio de la relación entre el lenguaje y el contexto en que este es usado. Este uso contextualizado del lenguaje, o discurso, normalmente corresponde a formas socialmente aceptadas, por lo que el discurso es, además de un evento lingüístico, un fenómeno social, sujeto por tanto, a fuerzas sociales. Una de estas fuerzas es la 'ideología'. James Paul Gee (1990) la define como

“una teoría tácita de lo que es visto como normal y las formas correctas de pensar, sentir y actuar en una sociedad.”

El estudio realizado (Franquesa, 2002) también profundiza en la estrecha relación entre lenguaje y contexto, dado que el discurso como actividad cultural, es producido e interpretado por personas específicas insertas en contextos sociales dados. Estos contextos influyen en el discurso otorgando identidades sociales precisas y relaciones de poder a los interactantes, lo que les permite un acceso diferenciado al lenguaje, al conocimiento, a las creencias, etc.

El análisis del discurso desde una perspectiva crítica busca develar aquellas voces que se encuentran en él y que nos reflejan mayores detalles sobre el mensaje que el emisor desea transmitir, es por esto que estudiar la intertextualidad es absolutamente pertinente para el análisis lingüístico. Kristeva (1967) alude por primera vez a la intertextualidad en sus estudios literarios y la define como "la existencia en un texto de discursos anteriores como precondition para el acto de significación" (Marinkovich, 1999). El análisis del discurso, desde una perspectiva

intertextual amplia, plantea la necesidad de conectar el lenguaje con el contexto social, salvando así la distancia entre textos y contextos.

Posterior a la revisión de literatura referente al ACD es posible esbozar una breve síntesis sobre el origen de la educación pública en América, para encontrar la génesis de factores como el poder y la ideología en la educación. De acuerdo con el estudio realizado por la investigadora colombiana Sandra Soler (2011) a partir de las revoluciones del siglo XIX y de las ideas independentistas aparece el concepto de *educación pública*, aspecto que hizo más evidente la relación entre el Estado y la educación. La educación pública nació con un fuerte componente ideológico, así uno de los fines de esta educación tendería a desarrollar el patriotismo en el estudiante. Por consiguiente, el Estado tenía la soberanía total para decidir sobre los aspectos centrales de la educación: la administración, los contenidos curriculares, la formación, los docentes, etc. Tanta autodeterminación en un tema de tal magnitud llevaría a que este se convirtiera en el objetivo fundamental de los grupos económicos, que quizá reconocieron en la educación el dispositivo de poder más importante para lograr sus fines. (Soler, 2011)

A su turno, el ACD como enfoque metodológico se centra principalmente en la dimensión crítica, a partir de la cual se tiene en cuenta las funciones del discurso, tales como la ideacional, la interpersonal y la textual. Las funciones junto al contenido del discurso son objeto de un análisis de tipo interpretativo. En cambio las formas, las estructuras lexicales, gramaticales y semánticas son objeto de un análisis de tipo descriptivo y cuantitativo.

Diversas líneas del Análisis Crítico del Discurso, tales como la lingüística crítica, la semiótica social, los estudios socio-cognitivos o la Escuela de Duisburg existen en la actualidad. Aunque esta variedad de posiciones frente al ACD, no impide mencionar un conjunto de

características generales y comunes de este enfoque lingüístico (Murillo & Vergara, 2004), así el ACD:

1. Se ocupa de problemas sociales, centrándose no sólo en elementos lingüísticos, sino también en otras dimensiones semióticas.
2. Considera el discurso como una forma de práctica social.
3. Es interdisciplinario en la teoría, la metodología y el trabajo, por cuanto incorpora teorías y métodos de otras disciplinas que sean útiles para la investigación.
4. El ACD es multiteórico y multimetódico.
5. El ACD toma una postura política explícita con la finalidad de dejar claros sus elementos y su ideología.
6. Es crítico con los problemas sociales y autocrítico con su propio posicionamiento.
7. Se posiciona a favor de los grupos dominados.
8. El ACD se centra en las relaciones de poder, dominación y desigualdad, en pos de descubrir, revelar y divulgar lo implícito en los discursos, las ideologías que reproducen o resisten al poder.
9. Todos los niveles y dimensiones del discurso pueden ser considerados en el ACD.
10. El contexto histórico corresponde a un elemento relevante en las investigaciones.
11. Otro aspecto a considerar es la intertextualidad e interdiscursividad de los discursos abordados.
12. El ACD tiene un objetivo práctico, ya que busca que los resultados obtenidos puedan ser aplicados para cambiar los problemas investigados. Además, intenta dar a conocer los estudios a la población en general, por lo cual deben ser accesibles para la mayoría tanto en lenguaje como en divulgación.

3. Marco Metodológico

3.1 El Método

Esta investigación se desarrollará a través del paradigma cualitativo de investigación, también denominado interpretativo, propio de las ciencias sociales. Estas últimas, junto con otras disciplinas del campo de las humanidades han contribuido al desarrollo de los estudios del discurso. El estudio moderno del discurso ha recibido la contribución esencial de disciplinas como la etnografía, el estructuralismo, la semiótica, la gramática discursiva, la sociolingüística y la pragmática, la etnometodología, la psicología cognitiva y social y los estudios sobre la comunicación. (Garrido, 2002).

El ACD en general, ofrece herramientas para estudiar las dimensiones discursivas de documentos de política pública educativa. Las tres facetas o dimensiones consisten en conceptualizar y analizar cualquier “evento discursivo” como: (i) un texto (pieza de lenguaje escrito o hablado), (ii) un caso de práctica discursiva (*discursive practice*) que involucra los procesos de producción e interpretación de textos, y (iii) parte de una práctica social, en términos del marco situacional e institucional del evento discursivo. (Stetcher, 2009).

El ACD “no debe entenderse como un método único sino más bien como un enfoque, es decir, como algo que adquiere consistencia en varios planos y que cada uno de sus planos exige realizar un cierto número de selecciones” (Meyer, 2003).

3.2 Procedimiento

El procedimiento metodológico que sigue el análisis del discurso es de tipo hermenéutico (descripción, interpretación y explicación) siendo un enfoque metodológico utilizado para determinar las relaciones significativas de poder en el texto y entre los textos.

El procedimiento de selección temática se realizará, efectuando en primer lugar el análisis textual (nivel microestructural) y, en segundo lugar el análisis de posibles factores como el poder y la ideología (nivel macroestructural).

Para efectuar este análisis se buscará superar diversas etapas de lectura y se realizará una serie de aproximaciones lectoras que van desde lo general hasta lo analítico, desde una lectura inicial que intente la identificación de patrones discursivos hasta una lectura cuidadosa del documento, según un conjunto de parámetros, que se detallan a continuación. El primer paso será desarrollar la lectura completa de la obra "*Lineamientos curriculares de lengua castellana*", para tener una comprensión global de sus temáticas y contenidos. Una vez completada esta etapa, el análisis se centrará en la lectura pormenorizada de la temática objeto de estudio.

Entre los criterios a desarrollar durante las lecturas mencionadas se encuentran, una lectura informativa, seguida de la identificación de patrones discursivos y de las partes de interés en una lectura en la que se interroga al texto sobre los aspectos clave, relacionados con la investigación. Posterior a esta etapa de lectura se identificarán los elementos generales, tales como estructura y organización del texto.

Una vez superadas estas etapas será posible identificar las relaciones de poder que aporte el documento, principalmente en términos de modalidad epistémica, modalidad deóntica, valor explícito, valor implícito y otras que puedan surgir durante el transcurso de la

investigación. La identificación de la modalidad en el documento hace necesaria la elaboración de una matriz de análisis por oraciones. (Ver anexo 2: matriz de análisis por oraciones, corpus).

Una vez realizada la identificación de cada párrafo en orden numérico ascendente y de cada una de las oraciones que lo conforman con letras en orden alfabético, se procedió a realizar el análisis empezando con las categorías lingüísticas arriba mencionadas y al mismo tiempo teniendo en cuenta la ocurrencia de otras posibles categorías.

3.3 El Corpus

El documento principal corresponde a los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, de 1998; publicado por el Ministerio de Educación Nacional. El documento LCLC está subdividido en cinco capítulos, los cuales fueron titulados, por el autor, como se indica enseguida: “A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación”, “Concepción de lenguaje”, “Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares” y “Modelos de evaluación en lenguaje.”

El análisis centrado en el capítulo segundo, denominado “Currículo y Proyecto Educativo Institucional obedece al reconocimiento del currículo como el fundamento de las estrategias, metodologías y modelos generales a implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el Proyecto Educativo Institucional que se construye en una institución, justamente, responde a la perspectiva curricular y se convierte, a su vez, en la forma de concreción del currículo en la institución educativa y en el aula.

3.4 Diseño y Tipo de Investigación

La metodología de este trabajo investigativo se inscribe principalmente dentro del diseño emergente de tipo cualitativo que entre sus técnicas permite el análisis de los discursos y que implica la tarea de conceptualización y clasificación de fenómenos. El diseño implica ir de los datos a la teoría y de esta a los datos para ajustar la teoría con los hallazgos del documento.

El objeto de investigación es precisamente el mismo lenguaje como discurso no solo en su función de comunicación sino también en su naturaleza pragmática y en su influencia como medio de configuración ideológica.

3.5 Recolección de la Información

El análisis crítico utiliza la técnica documental de recolección de la información a través de la cual se evaluará el contenido del documento LCLC. Se basa en el rigor lógico y el planteamiento de las declaraciones del material objeto del análisis para lograr la identificación de patrones discursivos y las partes de interés. Posteriormente, busca identificar elementos generales, tales como estructura y organización del texto. Enseguida, el análisis continúa con el estudio de la práctica social a nivel macro de las estructuras que incluyen poder e ideología como productos del cambio social representados en el discurso. El análisis se amplía pasando a una forma más lingüística de análisis textual con énfasis en el cambio social. Para pasar finalmente a identificar las relaciones de poder que aporte el documento en términos de modalidad y valor.

Para el presente trabajo de investigación, el corpus se encuentra en una matriz de datos por oraciones, que presenta las ocurrencias de modalidad epistémica, modalidad deóntica, valor explícito y valor implícito.

4. Análisis e Interpretación de los Resultados

La siguiente categorización (subtítulos) se encuentra en el apartado denominado:

“Currículo y proyecto educativo institucional”

- El currículo como puesta en marcha del PEI
- Autonomía
- Pertinencia
- Procesos y competencias
- El rol del docente
- Función de las áreas básicas
- Flexibilidad y apertura: ¿es conveniente planificar?
- El trabajo por proyectos como alternativa de desarrollo curricular.

En cuanto a la estructura externa y distribución de las ideas, el documento a analizar posee: 8 subtítulos, 11 páginas, 68 párrafos, y 228 oraciones.

4.1 Modalidad Epistémica y Deóntica

En el documento LCLC la modalidad se expresa a través de declaraciones de tipo factual con modalización epistémica en mayor proporción (69 ocurrencias) pero también se presenta la modalidad de tipo deóntico (50 hallazgos). En los siguientes ejemplos de declaraciones, se destacan las ocurrencias de modalidad:

(9a) Es claro que el Proyecto Educativo Institucional es el horizonte de trabajo hacia el cual debe tender la institución.

En esta declaración se observa la ocurrencia de la modalidad epistémica, donde una creencia firme del emisor se lexicaliza en el discurso a través de la expresión “es claro que”. En este ejemplo también se encuentra la modalidad deóntica alta, a través del término “debe” el cual se convierte en indicador de obligatoriedad.

(27d) Pero **es claro que** estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico.

(27e) Ésta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, el estar referidas a una situación de desempeño, de actuación, específica (14)

(28b) Pero dado que las competencias no son “observables” directamente, es necesario inferirlas a través de los desempeños comunicativos.

En la declaración 27d, nuevamente se puede observar la modalidad epistémica por el empleo de la expresión “es claro que” la cual indica que la afirmación del sujeto es una creencia firme del emisor que se lexicaliza en el discurso. Tanto 27d como 27e muestran la relación existente entre el planteamiento evaluativo del MEN y una postura instrumentalista. Teniendo en cuenta que los desempeños indican lo evaluable y lo medible, el MEN estaría favoreciendo únicamente las competencias verificables. La declaración 28b, muestra el empleo de una modalidad deóntica alta por el uso de la expresión “es necesario” como indicador la obligatoriedad del empleo de los desempeños comunicativos.

4.2 Valor Implícito y Explícito

De acuerdo a los resultados presentados en la matriz de análisis por oraciones, para el texto LCLC, las declaraciones de valor implícito ocurren en una proporción ligeramente mayor (41 ocurrencias) frente al número de declaraciones con valor explícito (38 hallazgos). En los siguientes ejemplos de declaraciones, se destacan las ocurrencias de valor:

(52) Para que el trabajo por proyectos supere el activismo y logre todos los propósitos pedagógicos y didácticos antes mencionados, es fundamental que se lleven a cabo todas las fases que lo componen, que se participe realmente desde la generación de la idea, para que no se convierta en una imposición y logre convertirse en una experiencia de aprendizaje significativo.

La valoración positiva asignada al trabajo por proyectos persuade a la acción a los destinatarios del documento LCLC, es decir, docentes y directivos docentes. Además, la construcción “Para...es fundamental”, como relación semántica de propósito o fin indica la valoración implícita que el emisor asigna a las fases del trabajo por proyectos. El documento LCLC privilegia el trabajo por proyectos y por problemas mostrando un alto nivel de valoración positiva respecto a dicha propuesta curricular.

(33d) Si entendemos el espacio aula, y las acciones que allí ocurren, como un tejido de variables cuya característica constitutiva es la complejidad, el modelo instrumental y rígido de la tecnología educativa no tiene cabida, pues dentro de la concepción del currículo por procesos, el acento recae, en cuanto al desarrollo curricular, sobre el rol del

docente, quien coordina las acciones referidas al currículo, con niveles de apertura y flexibilidad.

En (33d) se hace una valoración explícita de carácter negativo del “modelo de la tecnología educativa” asignándole las características de “instrumental y rígido”. En la declaración se evalúa también lo que hace el docente como deseable o no según el modelo que utilice para impartir sus clases. Al comparar lo que el MEN plantea como no deseable explicado al inicio de la declaración, una lectura superficial arrojaría una valoración positiva frente a la necesidad del nuevo modelo.

El siguiente es un ejemplo de una declaración perteneciente a otra categoría denominada metáfora de proceso:

(14b) Como alternativa al privilegio del conocimiento como eje del desarrollo curricular, en la actualidad **ganan** fuerza los modelos que toman como base los procesos de construcción de los saberes y las formas de socialización, interacción y comunicación, como ejes alrededor de los cuales organizar un planteamiento curricular.

En esta declaración se encuentra la categoría denominada metáfora de proceso, la cual utiliza el verbo “ganan” como acción realizada por el sujeto, donde el nombre o sustantivo “modelos” recibe el carácter de agente. El proceso es de tipo material, por tanto realiza una acción física, el sujeto es de tipo inmaterial que realiza la acción de “ganar”. La metáfora de proceso asigna características humanas al sujeto que realiza la acción y así la declaración se modaliza epistémicamente desde el emisor del texto hacia el lector.

El número de ocurrencias de otras categorías como la metáfora de proceso en el documento LCLC es mucho más bajo, correspondiendo a un total de 16 hallazgos.

4.3 Fase de Explicación del Análisis Crítico del Discurso

El empleo de la modalidad es significativo al momento de caracterizar la identidad personal y social del texto. Se configura una identidad que manifiesta autoridad, en este caso el MEN, para el diseño de políticas educativas, porque ocurre una manifestación en alto grado del compromiso de verdad, de necesidad y de obligatoriedad. En este sentido, el ministro, los representantes del ministerio y sus equipos de expertos tienen alto nivel de credibilidad en sus declaraciones, por el cargo que desempeñan y por el tipo de declaraciones que realizan en el discurso. Teniendo en cuenta la autoridad y el conocimiento de quien formula las declaraciones del documento en estudio, su credibilidad estaría fuera de toda duda. Este aspecto debe tenerse en cuenta, pues influye en los destinatarios del texto.

Junto al alto compromiso con la verdad, necesidad y obligatoriedad en las declaraciones, se encuentra un alto grado de valor sobre lo que declaran, en otras palabras al lado del convencimiento que el emisor tiene en el discurso, aparece el valor que el discurso representa para las políticas educativas que el Ministerio de Educación promueve y divulga en sus documentos.

Se presentan términos de valoración por modalidad deóntica en verbos que expresan obligación o deber, como imperativos, en este sentido los documentos son autoritativos y emplean términos prescriptivos sobre el cambio dirigido hacia otros en las políticas educativas de turno. Como resultado se arrogan el poder de decirles a otros lo que es y lo que debería ser en

cuanto a la introducción e incorporación de modelos curriculares, y en cuanto al ajuste al cambio en las instituciones educativas, los documentos que las rigen y las personas que las conforman. El compromiso con el cambio, representado en el modelo curricular por proyectos o problemas es bastante alto, y en las declaraciones no solo lo valora positivamente sino que lo exige.

En los hallazgos de metáfora de proceso se puede incluir la representación metafórica de los términos principales relacionados con educación, es decir que a un conjunto de eventos sociales complejos, que implican personas realizando acciones, se lo representa metafóricamente como un sujeto que realiza una acción que recae sobre las personas. La metáfora como la representación de procesos en el mundo material es propuesta como un aspecto característico de un género influyente en el diseño de políticas de la configuración del capitalismo. (Graham, 2001)

4.3.1 Recontextualización Discursiva

Esta sección trata el proceso que se observa sobre los modelos curriculares, como parte del discurso de las políticas de educación para primaria y secundaria, emitido por parte del gobierno en un documento oficial de la época. Esta noción está relacionada con la recontextualización originaria de la sociología de la educación (Bernstein, 1994), la cual expresa que las prácticas discursivas de otros campos de acción o disciplinas del orden social se internalizan dentro del discurso y prácticas discursivas de otras organizaciones o instituciones sociales. La asimilación de los discursos externos por parte de una institución hace que su discurso cambie en mayor o menor medida al recontextualizar el discurso externo dentro de sus propias prácticas sociales y discursivas. Como corolario, resulta una nueva forma de discurso.

La etapa correspondiente a la última década del siglo XX fue una etapa de apertura de los Estados hacia los diferentes campos de la actividad internacional, por lo tanto la influencia recibida por éstos pudo suceder en cuanto a la apropiación de las prácticas discursivas. El contexto social, económico y político de apertura representó una confusa red de prácticas discursivas de las organizaciones, lo cual hizo que las instituciones sociales estén sometidas a continuas presiones que afectaron sus prácticas y que a la postre se manifestaron en sus prácticas discursivas recontextualizadas.

5. Conclusiones

- ☑ El poder del discurso, no sólo está en el poder de transmitir mensajes para comunicarse a través de un medio. Su poder está en la afectación ideológica efectiva que lleva a los individuos a un tipo de acción e interacción social determinada. En el presente caso el grupo receptor está en los directivos docentes y docentes principalmente
- ☑ La enseñanza de la lengua castellana en las instituciones educativas es receptora de una serie de propuestas curriculares por parte del gobierno, el discurso de los LCLC está fundamentado principalmente en declaraciones cargadas de modalidad epistémica y deóntica que buscan brindar certeza sobre las acciones necesarias para el cambio. Este aspecto se convierte en la manifestación más concreta de poder e ideología en el texto LCLC.
- ☑ Otra manifestación de poder e ideología en el texto LCLC la constituyen las declaraciones cargadas de valor. De la totalidad de oraciones que componen el *corpus*, 41 corresponden a valor implícito y 38 corresponden a valor explícito, identificando las evaluaciones y valores que el autor hace sobre sus representaciones mentales de aspectos del mundo, asignándoles un nivel de valor sobre lo deseable, lo positivo, lo bueno, lo apropiado y lo necesario.
- ☑ Además, la ideología se manifiesta en el texto, a través de la metáfora de proceso. Esto hace que aparezcan como agentes de la acción, sujetos inanimados, cuando los

verdaderos realmente se encontrarían condensados en otros elementos de la cláusula, en un proceso que hace del verbo un nombre.

- ☑ Concluimos que las políticas de educación en la década de los noventa estuvieron marcadas por el comienzo de ideas neoliberales defendidas por distintos estados que adaptan la tendencia a la mercantilización de la educación con la excusa de su modernización. El documento LCLC se convierte en uno de los primeros en esbozar este tipo de orientaciones en la educación pública colombiana.
- ☑ La mercantilización de la educación se demuestra en la transmisión de la lógica del mercado a la educación. De esta manera, conceptos como *calidad*, *pertinencia*, *flexibilidad*, *evaluación o competencias*, están en el centro de la reforma educativa de un país que adopta los marcos internacionales. Los gobernantes olvidan que el diseño y la ejecución de políticas educativas no puede observar un carácter instrumental en el que se da un ajuste a las necesidades laborales del capitalismo, sino que lo fundamental debe ser la responsabilidad social y ética frente a la calidad de educación como bien común.
- ☑ El texto creado por el Ministerio de Educación y aquí analizado plantea la diversidad cultural; sin embargo, desconoce que para que se dé realmente un respeto a la diferencia deben existir sistemas educativos diversos, con contenidos y enfoques diversos, en los que los procesos de estandarización no tienen lugar. Los sistemas de evaluación por competencias a partir de estándares son contrarios al reconocimiento de la diversidad y conducen a la homogenización, a la pérdida de la identidad de la población y al deterioro de éste patrimonio de la nación, aspecto que va en contravía del pluralismo promulgado en la Constitución Política de Colombia.

6. Referencias

- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Bogotá: El Griot.
- Colorado, C. (2010). Una mirada al análisis crítico del discurso. Entrevista con Ruth Wodak. *Discurso y Sociedad*, IV(3), 579-596. Obtenido de [http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4\(3\)Colorado.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4(3)Colorado.pdf)
- Dooley, R. A., & Levinsohn, S. H. (2007). *Análisis del discurso: manual de conceptos básicos*. (G. Lopez, & M. Ballena, Trans.) Lima, Peru: Instituto Lingüístico de Verano.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse textual Analysis For Social Research*. London: Routledge.
- Franquesa, A. M. (2002). Breve reseña de la aplicación del análisis crítico del discurso a estructuras léxico-sintácticas. *Onomazein*, VII, 449-462. Obtenido de <http://onomazein.net/7/aplicacion.pdf>
- Garrido, M. d. (2002). Análisis del discurso: ¿Problemas sin resolver? *Revista Contextos*, XIX, 37-40. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10612/689>
- Ghio, E. (2005). *Manual de lingüística sistémico-funcional: el enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hassan: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Graham, P. (2001). Space: Irrealis Objects in Technology Policy and their Role in a New Political Economy. *Discourse Society*, 761-768.

Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. México: Editorial Era.

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Oxford .

Marinkovich, J. (1999). El análisis del discurso y la intertextualidad. *Boletín de Filología*,

XXXVII(2), 729-742. Obtenido de

<http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/21478/22776>

Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak, & M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 35-39). Barcelona: Gedisa.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*.

Bogotá: Ministerio de Educación.

Murillo, J., & Vergara, A. (2004). Una propuesta de análisis textual a partir de los postulados del

análisis crítico del discurso. *Filología y Lingüística*, XXX(1), 205-215. Obtenido de

<http://www.latindex.ucr.ac.cr/filologia-30-1/13-MURILLO.pdf>

Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum

Associates.

Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D., & O'Garro, G. (2005). Critical

discourse analysis in education: a review of the literature. *Review of Educational*

REsearch, VXXIII(3), 365-416.

Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación.

Forma y Función, XIV(1), 75-105. Obtenido de

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/29254/36089>

Stetcher, A. (2009). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación

psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Universitas*

Psychologica, XIX(1), 93-107. Obtenido de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672010000100008&script=sci_arttext

Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana*, 9-36.

Anexo 1 Cronograma y Presupuesto

Cronograma

<i>Actividad</i>	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	M 10	M 11	M 12
<i>1 Búsqueda y lectura de bibliografía.</i>	x											
<i>2. Adquisición, selección y organización de la información relevante.</i>		x	x									
<i>3. Estudio y análisis de la información</i>				x	x							
<i>4.Redacción de la propuesta inicial</i>						x						
<i>5.Integración de las recomendaciones realizadas por el asesor del trabajo</i>							x					
<i>6.Redacción del proyecto</i>								x				
<i>7.Descripción y explicación del corpus</i>									x	x	x	
<i>8.Integración al trabajo del primer concepto emitido por los jurados evaluadores</i>												x
<i>9. Redacción del informe final</i>												x

Tabla 1 Cronograma de actividades del trabajo de investigación

Recursos y Presupuesto

A continuación, se mostrarán en detalle los costos de realización del trabajo de investigación:

Recurso humano

RECURSOS FÍSICOS Y SERVICIOS			
Ítem	Cantidad	Valor	Total
Transporte	100	\$1.200	\$120.000
Papelería e Impresión	2	\$30.000	\$60.000
CDs	6	\$1.000	\$6.000
Alquiler Servidor / Mes	12	\$50000	\$600.000
Fotocopias y empastes	20	\$50	\$50000
Libros	3	\$50000	\$150000
Subtotal			\$986.000

Tabla 2 Recursos físicos y servicios

RECURSOS HUMANOS				
Persona	Horas de trabajo por semana	Semanas	Precio por hora	Total
Dr. Jorge Benavides	2	32	\$25.000	\$1.550.000
Fanny E Rengifo	20	32	\$12.000	\$7.680.000
Subtotal				\$9.230.000

Tabla 3 Recursos humanos

PRESUPUESTO	
Recursos Físicos y servicios	\$986.000
Recursos Humanos	\$9.230.000
Total	\$10.216.000

Tabla 4 Presupuesto

Anexo 2 Matriz de Análisis por Oraciones, Corpus

ME – Modalidad Epistémica MD – Modalidad Deontica VE – Valor Explícito VI – Valor implícito					MATRIZ DE ANÁLISIS POR ORACIONES
No.	ME	MD	VE	VI	CORPUS DE ANÁLISIS
					2. Currículo y proyecto educativo institucional
1	1				Luego de esta panorámica sobre la cultura escolar, veamos algunas reflexiones sobre el contexto pedagógico en [<i>sic</i>] cual nos encontramos inmersos en la actualidad: la construcción de Proyectos Educativos Institucionales.
2a					A continuación <u>se</u> señalan algunos puntos clave referentes al componente pedagógico, más concretamente al trabajo curricular, como soportes del desarrollo de los PEI.
2b					<u>Se</u> muestran algunas características del modelo curricular por procesos, <u>se</u> plantean alternativas de trabajo para la escuela, y <u>se</u> abordan ideas referentes al trabajo pedagógico por proyectos.
2c					Antes de entrar en el tema, <u>veamos</u> algunos supuestos que están en la base de este documento:
3					La escuela, dentro de lo que en <u>nuestro</u> contexto se denomina educación formal, es entendida en este texto como un espacio simbólico y comunicativo en el que ocurren acciones intencionadas pedagógicamente, pero donde a la vez ocurre una serie de acciones no intencionadas, no determinadas a priori (independientemente de la experiencia).
4					A su vez, la escuela es entendida como un espacio (que no necesariamente es el espacio físico) en el que los sujetos: estudiantes, docentes, comunidad, construyen proyectos comunes y se socializan ⁶ . alrededor del desarrollo de saberes y competencias, construcción de formas de interacción, desarrollo del sentido estético, etcétera.
5					La acción educativa es entendida aquí como una práctica de interacción simbólica, de intercambio y reconstrucción cultural, de construcción de sentido, mediada fundamentalmente por el lenguaje
6					El estudiante, el docente y demás miembros de la comunidad, son entendidos como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que juegan un papel fundamental en la definición de las prácticas educativas, y que se ponen en juego en los <u>actos evaluativos</u> .
7					El Proyecto Educativo Institucional se entiende como una dinámica de reflexión permanente de reconstrucción de los horizontes de la escuela, de búsqueda de pertinencia a los requerimientos del entorno socio-cultural local, nacional y universal.
8					El currículo es entendido como un principio organizador de los

				diversos elementos que determinan las prácticas educativas
				2.1 El currículo como puesta en marcha del PEI
9a	1	2		Es claro que el Proyecto Educativo Institucional es el horizonte de trabajo hacia el cual <u>debe</u> tender la institución.
9b				En él <u>se</u> definen las prioridades y las directrices del quehacer escolar, alrededor de unos ejes y unas dimensiones como por ejemplo la comunicación, la participación, la investigación, el análisis y la reflexión permanentes ⁷ .
9c				Estos elementos <u>se</u> articulan en una propuesta curricular que permite delinear caminos de avance desde el punto de vista pedagógico.
9d				<u>Para</u> ganar claridad sobre el sentido de una propuesta curricular <u>es necesario</u> discutir algunos de los elementos que la determinan.
9e				Veamos algunos de ellos.
10a	1	2		Las prácticas curriculares y la noción misma de currículo varían con los momentos históricos, dependiendo de los avances en las ciencias sociales, las investigaciones pedagógicas, el desarrollo de las disciplinas del conocimiento y de las didácticas correspondientes.
10b				Desde hace unas dos décadas, el currículo se ha entendido como una selección y organización de objetivos comportamentales, o como la secuenciación de temáticas, que se objetiva en una programación detallada en la que <u>se</u> hacen explícitos los tiempos, los medios, los criterios evaluativos.
10c				Este modelo está sustentado en una racionalidad derivada de las ciencias básicas en las que <u>“es posible”</u> organizar y jerarquizar los conceptos y teorías consideradas fundamentales y que <i>deben ser</i> parte del trabajo escolar, para de este modo definir unidades de trabajo pedagógico.
10d				El criterio que se privilegia en este planteamiento es el conocimiento como eje organizador del currículo.
11	1	2	2	Bajo este modelo, <u>es esperable</u> un control detallado del quehacer escolar y la asignación de roles y funciones claras a los diferentes componentes del sistema educativo.
11a				En este planteamiento, los docentes saben qué <u>deben</u> hacer, en qué tiempo y con qué recursos, lo mismo que las formas como <u>deben</u> evaluar, todo esto se define de manera externa a la escuela y antes de iniciar las labores con sus estudiantes.
11b				De igual manera, dentro de este modelo –que permea nuestro sistema educativo– los materiales pedagógicos, como por ejemplo los libros de texto, cuentan con unas directrices claras, con unas secuencias conceptuales y con una programación que <u>es necesario</u> cumplir y desarrollar.
11c				En este sentido, <u>es esperable</u> que la calidad mejore porque <u>el sistema “funciona” coherentemente</u> .
12	1		1	Pero parece que la cosa no resulta del todo bien. En nuestro

				contexto, las evaluaciones de logro cognitivo, lo mismo que las investigaciones a profundidad sobre la cultura escolar, muestran que la calidad en torno a las interacciones, la convivencia en la escuela y los niveles de logro académico <u>no es la esperable</u> .
13a	4	1	2	Así las cosas, podríamos afirmar que un buen modelo de planificación curricular no es garantía de calidad en los aprendizajes de nuestros estudiantes.
13b				En estos modelos de planificación curricular hay un énfasis en los formatos de organización del currículo <u>pero</u> hay, a la vez, una gran distancia entre estos formatos y lo que ocurre en la escuela.
13c				Estos planteamientos no tienen en cuenta la dinámica comunicativa del aula, los intereses en juego y la pertinencia de los aprendizajes, que le imprimen una marcha al desarrollo curricular que no es posible anticipar totalmente.
13d				Con estas ideas <u>queremos</u> señalar los límites del modelo curricular que ha alimentado nuestras prácticas en las últimas décadas.
13e				<u>Debe</u> quedar claro que mostrar las limitaciones de este modelo no lo invalida del todo, la idea misma de planeación es básica en cualquier planteamiento curricular, lo mismo que la idea de anticipación, lo claro es que no son las únicas ideas directrices del desarrollo curricular, y que lo “anticipable” no es sólo el conocimiento.
14a	2		3	Frente a esta situación aparece un movimiento crítico que señala las deficiencias de este planteamiento, en nuestro contexto se denominó movimiento pedagógico nacional, cuyo espacio de discusión es la revista Educación y Cultura.
14b				Como alternativa al privilegio del conocimiento como eje del desarrollo curricular, en la actualidad ganan fuerza los modelos que toman como base los procesos de construcción de los saberes y las formas de socialización, interacción y comunicación, como ejes alrededor de los cuales organizar un planteamiento curricular.
14c				Es decir, se ha desplazado el énfasis en el conocimiento hacia las formas como los sujetos construyen los saberes en prácticas de interacción, fundamentalmente mediadas por el lenguaje.
14d				<u>Podríamos decir que se ha pasado de un énfasis en el saber a un énfasis en la mediación</u> , en la interacción.
14e				La noción de mediación <u>ha venido trabajándose</u> [sic] a profundidad sobre todo a raíz de los desarrollos de la psicología socio-cultural de Vygotsky.
14f				Es necesario resaltar la función que cumple el docente como par cualificado en las prácticas de mediación y de interacción simbólica.
14g				<u>Es el docente un recontextualizador</u> de la cultura en las aulas.
14h				Es él quien, en discusión con los demás docentes y en conjunto con sus estudiantes, selecciona qué objetos culturales, qué teorías, qué valoraciones, qué discursos, se introducen como aspectos a ser

					reconstruidos a través de las interacciones estudiantes/docentes/saberes.
15a		2	1	1	Según estas ideas, el currículo orientado hacia los procesos <u>no puede</u> tomarse sólo como una organización del conocimiento, <u>debe ser entendido</u> como la articulación de los diferentes componentes de las prácticas educativas.
15b					Es decir, <i>no sólo</i> se trata de contenidos temáticos, <i>sino</i> de aspectos como las formas, criterios y enfoques evaluativos, las competencias y habilidades a <u>fortalecer</u> y desarrollar, los saberes, las formas de comunicación, los enfoques para la construcción del conocimiento correspondientes a las diferentes disciplinas, el desarrollo cognitivo y social, la diversidad étnica, social y cultural –las culturas y lenguas indígenas y la cultura y lengua de los sordos– ⁹ , la función de la lectura, la escritura y los demás soportes de significación, la importancia de los proyectos, entre otros.
16a	1			2	Por otra parte, en una propuesta curricular de este tipo, se presta atención <u>más</u> al desarrollo de procesos complejos <u>que</u> al alcance de objetivos predeterminados.
16b					De esta manera, el currículo es entendido como un sistema de componentes con relaciones y funciones.
16c					Ya <u>no se comprende</u> de manera aislada como la organización del qué (contenido) de la enseñanza, definido en secuencias temáticas y organizado en función de objetivos verificables y observables.
16d					Por estas razones se habla de currículo por procesos, ligado a <u>formas evaluativas</u> que a su vez den cuenta de estos procesos en los que están inmersos estudiantes y docentes, y que permitan reconstruir, hacer seguimiento y aprender de los mismos.
17a	1				Pero pensar el currículo por procesos no excluye la idea de planificación, lo que ocurre es que <u>se trabaja</u> bajo la idea de una planificación conjunta y flexible, en la que los propósitos, las temáticas [<i>sic</i>] y los tiempos no se determinan de manera rígida.
17b					En este sentido, el currículo es entendido como una hipótesis de trabajo (10), como una guía en borrador, que se somete a ajustes y modificaciones según las exigencias de su desarrollo y dependiendo de las dinámicas del trabajo escolar.
17c					Pero es claro en este punto que se parte de la anticipación de algunas líneas curriculares de base, de unas intencionalidades explícitas.
18	1				<u>Veamos</u> algunas características del planteamiento curricular por procesos que está en discusión en nuestro país, a propósito del desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales.
					2.2 Autonomía
19a		4	1	2	<u>Es necesario tener</u> claridad sobre la idea de autonomía como base del desarrollo curricular dentro de los PEI.
19b					Ante todo, la autonomía <u>debe entenderse</u> como una opción por la

					multiplicidad de propuestas curriculares y por el fortalecimiento de las comunidades pedagógicas en la toma de decisiones sobre su quehacer.
19c					Pero, de ningún modo, <u>debe esto entenderse</u> como que cada escuela debe inventar una propuesta curricular sin contar con referentes comunes que garanticen unas orientaciones mínimas a nivel nacional.
19d					<u>Es necesario ir</u> definiendo unos parámetros básicos a nivel regional y nacional (11) que sirvan de pautas curriculares y que cumplan la función de reguladores del trabajo pedagógico [sic] de los PEI, independientemente de sus características particulares (12)
19e					Pero hablar de regulaciones del currículo <u>no implica</u> restricción de la autonomía en la definición de prioridades y componentes del planteamiento curricular de cada institución.
19f					De lo que se trata más bien es de <u>pensar unos elementos universales básicos</u> , transculturales, legítimos histórica y socialmente.
20a	4	1	3		Por otra parte, si bien es cierto que el docente <u>debe asumir</u> la tarea de pensar y orga-nizar [sic] una propuesta curricular, <u>es igualmente importante</u> asumir una actitud crítica y reflexiva permanentes frente a las propuestas curriculares que <u>circulan</u> en el medio pedagógico y que <u>se ponen en marcha</u> en la institución.
20b					Es tarea del docente crear nuevas propuestas, <u>en los casos que sea necesario</u> , para efectos de responder a las prioridades de los PEI, pero siempre con actitud investigativa.
20c					No se trata de convertirse en experto diseñador de currículos partiendo de cero.
20d					Recordemos en este punto que la concepción de currículo por procesos <u>es pensada</u> como un principio organizador de los diferentes componentes que intervienen en un hecho educativo, y no <u>sólo</u> se está pensando en secuencias temáticas.
20e					De cualquier manera, hay muchísimo que aprender de propuestas curriculares que han avanzado con base en la investigación y el seguimiento de las mismas.
20f					Por lo que hay que trabajar es por erradicar una asimilación mecánica y acrítica de las propuestas curriculares, por ejemplo las planteadas en los libros de texto.
					2.3 Pertinencia
21	1	1	1		Si bien es cierto que los planteamientos curriculares <u>deben</u> responder a los requerimientos de los PEI particulares, según las características del entorno socio-cultural local y regional, <u>es necesario</u> profundizar un poco sobre este punto.
22a	2	2	1		Cuando <u>se</u> habla de currículos pertinentes, o pertinencia curricular, se afirma , por ejemplo, que la escuela <u>debe</u> responder a las necesidades de trabajo de sus estudiantes.
22b					Aunque éste es un requerimiento legítimo, la escuela no puede limitarse a dar respuesta a este aspecto.

22c					Bajo el argumento de que se <u>debe responder</u> a las exigencias laborales, se puede caer, por ejemplo, en reducir el trabajo pedagógico a las áreas técnicas (tecnificar el trabajo), en detrimento de las humanidades y el arte.
22d					Al fin y al cabo esto último no cualifica directamente las prácticas laborales.
23a	2				El hecho de pertenecer al género humano ya implica tener derecho a conocer los avances culturales independientemente del contexto en el cual se esté ubicado.
23b					Leer a Shakespeare, por ejemplo, puede ser un elemento que ayude a comprender la complejidad de la condición humana, y de alguna manera a ser libre, a un sujeto cuyo espacio vital geográfico es reducido por condicionantes socio -económicas.
24a		2	2	1	En fin, los PEI <u>no pueden</u> limitarse a reproducir las condiciones socio-culturales del entorno y convertirlas en objeto de estudio; <u>tampoco pueden</u> dedicar todos sus esfuerzos a responder a los problemas evidenciados en el entorno (recuperar la quebrada, arborizar, realizar campañas en favor de...).
24b					En este punto cabe la pregunta, ¿acaso es esa la función principal de la escuela?
24c					<u>No se puede caer</u> en un activismo carente de norte pedagógico.
24d					<u>No se puede entender</u> la relación escuela-comunidad como una asistencia; la característica de esta relación <i>debe ser</i> la reflexión recíproca en la construcción de sujetos cultural y académicamente sólidos. (13)
25		1			<i>Es evidente</i> pues que estamos abogando por unas propuestas curriculares que recojan esa tensión entre la respuesta a los requerimientos socio-culturales locales y el acceso a los elementos culturales universales. De este modo, <u>se podría</u> pensar la pertinencia en este doble sentido.
					2.4 Procesos y Competencias
26a					Hemos señalado algunas limitaciones del modelo curricular basado en la tecnología educativa: el énfasis en la organización del conocimiento como base del desarrollo del currículo, la rigidez de los formatos de planeación, la no participación de los docentes en su definición, son algunos de los puntos en cuestión.
26b			1		Ante este modelo, <i>se viene trabajando</i> por <u>darle mayor peso</u> al desarrollo de competencias como eje del desarrollo curricular.
27a	1		1		En este contexto, la noción de competencia es una categoría <u>pensada</u> desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo.
27b					Pero esta noción <u>está</u> referida básicamente a <u>potencialidades y/o capacidades</u> .
27c					Las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para”.
27d					Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de

				desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico.
27e				Ésta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, el estar referidas a una <u>situación de desempeño</u> , de actuación, específica (14)
28a	1	2	2	Por ejemplo, los niveles de desarrollo de la competencia textual, entendida como la capacidad de organizar y producir enunciados según reglas estructurales del lenguaje, y pertinencia a un tipo particular de texto, o la competencia pragmática, entendida como la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares, y las variables del contexto que determinan la comunicación; <u>sólo se pueden evidenciar</u> a través de desempeños comunicativos de los estudiantes: la producción de un texto, el análisis de una situación comunicativa o de un acto de habla, la intervención en una argumentación oral...
28b				Pero dado que las competencias no son “observables” directamente, <u>es necesario</u> inferirlas a través de los desempeños comunicativos.
28c				Es este, precisamente, el lugar de los indicadores de logros, ya que <u>es posible</u> , por una parte, desde una postura teórica, <u>determinar</u> una serie de desempeños que permitan al docente inferir el estado de los procesos y el desarrollo de las competencias y, por otra, contrastar estos desempeños con la propuesta curricular en desarrollo: hipótesis de trabajo que el docente se ha planteado; para de esta manera realizar ajustes y/o modificaciones radicales en sus planteamientos y enfoques.
28d				<u>Es importante</u> aclarar que los indicadores de logro que se definan siempre estarán sujetos a una labor interpretativa por parte del docente y siempre estarán referidos a un modelo teórico y pedagógico determinado.
28e				Un indicador de logro aislado carece de significado (15)
29a	1	3	1	Si <u>estamos</u> de acuerdo con que <u>es pertinente</u> organizar el currículo alrededor de competencias, <i>es necesario</i> definir a través de qué procesos se contribuye al fortalecimiento de dichas competencias.
29b				Vale la pena anotar que el hecho de privilegiar las competencias y los procesos como orientadores del currículo, no quiere decir que los contenidos conceptuales o teóricos queden excluidos o relegados.
29c				Al contrario, <u>se trata de redimensionar</u> el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales avanzamos en el desarrollo de competencias y procesos.
29d				Por ejemplo, en el área de lenguaje el estudio de los conectores (un contenido clásico del currículo) como elementos que garantizan coherencia y cohesión a los textos, tiene sentido si se trabaja en función de los procesos de comprensión y producción textual, a la

				vez que es un buen espacio para el reconocimiento de diferentes tipos de relaciones lógicas en el discurso, relaciones que a su vez están articuladas estrechamente con ciertos procesos cognitivos (formas del pensamiento como hipotetizar, sintetizar, comparar...).
29e				El desarrollo de competencias, y el contenido mismo, <u>pueden ser</u> visualizados en un desempeño específico –una práctica de escritura como por ejemplo la producción de un texto descriptivo– en la cual <i>se pueden</i> evidenciar los logros alcanzados.
				2.5 El rol del docente
30a	3	1		Consideramos adecuado introducir una reflexión acerca de algunas características con las que <u>debe contar</u> un aula en la cual se trabaje una propuesta curricular orientada hacia procesos y competencias.
30b				Pensamos el aula fundamentalmente como un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una microsociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales.
30c				En el aula circulan el amor, el odio, las disputas por el poder y el dominio, el protagonismo y el silencio, el respeto y la violencia, sea física o simbólica.
30d				Por otra parte, pensamos el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales.
31a	4	1	1	En el espacio aula, los sujetos intercambian saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo.
31b				En este sentido, el currículo <i>debe</i> constituirse en un facilitador de estos intercambios y <u>debe tener</u> un carácter flexible, en el sentido de permitir la presencia de los intereses y saberes de los estudiantes como componentes del mismo, a la vez que <i>debe contar</i> con flexibilidad en cuanto a los tiempos y los ritmos de su desarrollo.
31c				Una propuesta curricular de un docente puede desviar su rumbo si aparece un elemento significativo sobre la marcha, introducido por la dinámica del aula.
31d				Claro está que no estamos abogando por un “Dejar hacer”, <u>es importante</u> tener presente que el docente <u>no puede</u> perder de vista la perspectiva y los principios que sustentan su planteamiento curricular.
31e				En este sentido podemos notar cómo la planificación no riñe con la flexibilidad y la apertura del currículo.
32a			1	Por otra parte, en el planteamiento del currículo por procesos, el docente <u>se constituye</u> en un “jalonador” que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes; el docente lo entendemos, en este sentido, como alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural.
32b				De esta manera, en el contexto de un espacio aula en el que circulan

				los símbolos, el rol del docente <u>resulta central</u> , y las mediaciones (16) (relaciones maestro-alumnos- conocimiento, alumnos-alumnos conocimiento, y otros tipos de mediaciones) se convierten en elemento prioritario del trabajo alrededor de competencias, del desarrollo de procesos y de la calidad y pertinencia de los desempeños e interacciones.	
33a		3	2	Dentro de esta concepción, el docente se encontrará en actitud permanente de comprensión, interpretación y reconstrucción de los procesos curriculares.	
33b				Estará en la tarea de explicitar las variables que entran en juego en las prácticas cotidianas.	
33c				Por tanto, <u>resulta necesario</u> que esa actitud y ese pensamiento reflexivo operen permanentemente sobre la dinámica del aula.	
33d				Si entendemos el espacio aula, y las acciones que allí ocurren, como un tejido de variables cuya característica constitutiva es la complejidad, el <u>modelo instrumental y rígido</u> de la tecnología educativa no tiene cabida, pues dentro de la concepción del currículo por procesos, el acento recae, en cuanto al desarrollo curricular, sobre el rol del docente, quien coordina las acciones referidas al currículo, con niveles de <u>apertura y flexibilidad</u> .	
33e				Por otra parte, el docente que desarrolla un currículo por procesos comprende la pedagogía como disciplina reconstructiva; es decir, como una reflexión orientada a la explicitación del entramado de componentes y variables que se tejen en las acciones educativas; y es quien toma las decisiones sobre las orientaciones de los procesos curriculares (17), <u>no es un simple ejecutor</u> .	
34			1	Para este tipo de docente, la intervención de un estudiante en el aula, el rumbo que toma la sesión de clase, el tipo de interacción entre pares, las formas de organización del conocimiento, los elementos afectivos o las relaciones de la escuela con el entorno, <u>son todos elementos significativos</u> .	
35a	1		3	3	Finalmente, otro elemento <u>importante y constitutivo</u> del rol del docente dentro de un modelo de currículo por procesos, <u>es</u> la noción de riesgo.
35b					<u>Es necesario</u> aceptar el riesgo como punto de partida <i>para</i> la toma de decisiones.
35c					Dentro de un <u>sistema cerrado</u> , un currículo cerrado, un <u>modelo tecnológico</u> , las deficiencias en los logros educativos se interpretan en función del modelo diseñado.
35d					Podría incluso afirmarse que los fracasos no son fracasos del docente sino del modelo.
35e					Si el estudiante no “aprendió”, el modelo debe tener deficiencias.
35f					La posición del docente ejecutor <u>es</u> , por ser <u>pasiva</u> , <u>muy cómoda</u> .
35g					<u>No asume grandes riesgos</u> , por tanto, <u>no toma grandes decisiones</u> .
35h					En contraposición a esto, el docente que desarrolla un currículo por procesos, dado que está poniendo en juego sus concepciones, sus

				ideas, sus puntos de vista sobre las acciones educativas, <u>está en riesgo constante</u> y los señalamientos respecto a las fallas en los procesos, en caso de que se den, recaerán sobre él.
35i				El docente que está en <u>actitud de comprensión</u> permanente entiende el currículo como una puesta en escena de lo que lo constituye como persona y como profesional, de los saberes, competencias y limitaciones que soportan sus prácticas.
35j				Finalmente, otro elemento <u>importante</u> y <u>constitutivo</u> del rol del docente dentro de un modelo de currículo por procesos, <u>es</u> la noción de riesgo.
36a		1		En síntesis, el docente <u>juega un papel central</u> , pues <u>es</u> quien, en discusión con los demás docentes, con los estudiantes y la comunidad educativa, selecciona y prioriza los componentes del currículo, para de este modo atender a los requerimiento del PEI y a unas exigencias generales tanto de orden nacional como universal (18)
36b				Además, es quien opta por los enfoques pedagógicos, orienta las formas de comunicación en el aula, construye las características de la comunicación y la interacción, jalona el desarrollo de competencias y saberes de sus estudiantes, sea a través de trabajo por proyectos o a través de desarrollos curriculares más directivos.
36c				En fin, entendemos al docente como un par cualificado cuya función es ser mediador cultural, es decir, su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y <u>los saberes culturales de los estudiantes</u> .
				2.6 Función de las áreas básicas
37a	1		6	Bajo el argumento de la flexibilidad y la autonomía curriculares <u>no se puede caer de manera automática</u> en el abandono de la especificidad que supone el trabajo pedagógico en las diferentes disciplinas del conocimiento.
37b				El desarrollo del pensamiento matemático, de las competencias básicas en lectura y escritura, el desarrollo del pensamiento inductivo, entre otras, suponen un espacio de trabajo que requiere características particulares.
37c				<i>Probablemente</i> la división tradicional de las áreas no ha sido la mejor en términos pedagógicos, pero esto <u>no</u> quiere decir que <u>deban desaparecer</u> .
37d				Al fin y al cabo se trata de discursos y campos de saber que <u>histórica y culturalmente se han desarrollado</u> y que cuentan con un lugar legítimo dentro de las sociedades contemporáneas.
37e				Por otra parte, quienes estamos en las aulas sabemos de la importancia del trabajo sistemático sobre algunos componentes de los campos disciplinares.
37f				<u>El problema radica más bien</u> en las formas de desarrollo de los problemas y conceptos básicos de las áreas.
37g				En este punto aparece el trabajo por proyectos como una alternativa

					de desarrollo curricular que, aunque busca trabajar en función de la integración curricular, <u>no necesariamente</u> abandona la especificidad de las disciplinas del conocimiento.
					2.7 Flexibilidad y apertura: ¿es conveniente planificar?
38a		2	1	2	<u>Es frecuente</u> en nuestro contexto la crítica radical a la planificación.
38b					Pero vale la pena preguntarse, ¿acaso es pensable una escuela en la que la planificación está ausente?
38c					Cuando hablamos de planificación estamos pensando básicamente en anticipación.
38d					Es decir, dado que en la escuela ocurren acciones intencionadas, <u>se hace necesario</u> anticipar algunos componentes de esas acciones, de lo contrario se corre el riesgo de quedar estancados en un mismo punto.
38e					Lo que está en juego es la posibilidad de crecimiento cultural de los estudiantes, por tanto <u>es necesario</u> aclarar algunos caminos, algunas líneas de trabajo; <u>líneas que, entre otras cosas, son la prioridad de los PEI.</u> ¡
38f					<u>Veamos</u> algunas reflexiones sobre propuestas para el desarrollo curricular.
39a	2		1		Frente a los modelos rígidos de organización del currículo, se habla de planificación flexible, de currículos abiertos.
39b					Estas ideas pueden resultar relevantes.
39c					A diferencia de modelos en los que las secuencias, los tiempos y ritmos de los aprendizajes están determinados de manera rígida, en el sentido de que no es recomendable alterarlos ya que se sustentan en fundamentos teóricos fuertes, los modelos flexibles <u>abogan por el respeto</u> de ritmos y secuencias de aprendizaje, caminos de conocimiento más determinados por la marcha de las dinámicas de los desarrollos particulares de los sujetos que por los sustentos teóricos que los soportan.
40a				2	Pero hablar de currículo flexible <u>no significa</u> que el docente renuncia a tener intenciones pedagógicas, intereses y perspectivas de trabajo curricular.
40b					De lo que se trata es de aclarar <u>en qué momentos</u> son pertinentes y están en juego las propuestas del docente, sus intenciones y sus intereses; y en qué momentos se toman como centro del trabajo curricular los intereses y expectativas de los estudiantes.
41	1	1		1	Aun en los planteamientos curriculares flexibles, los colectivos de docentes en sus discusiones <u>deben realizar</u> una definición inicial de los logros básicos (competencias y procesos fundamentales) para el nivel, para el semestre, para el año..., en función de unos fundamentos o ideas curriculares de base, y establecer unas propuestas curriculares de manera anticipada; pero estas propuestas <i>deben</i> orientarse y consolidarse según las dinámicas de los grupos de trabajo, <i>deben</i> buscar la articulación con los intereses de los estudiantes y pueden ser alteradas y transformadas de forma

				radical sobre la marcha, si es necesario. Cuando habla-mos_[sic] de propuestas curriculares no nos estamos refiriendo a una secuenciación de contenidos.	
42a			2	Pero en el caso anterior, a pesar de que existen variaciones de fondo, hay una idea que no cambia.	
42b				Se trata de modelos definidos con anterioridad a las acciones del aula, de modelos definidos a priori, que tienen su lugar en los procesos de desarrollo curricular, pero que <u>no garantizan</u> que su punto de partida sea significativo para los estudiantes.	
42c				Veamos ahora algunas ideas que <u>consideramos relevantes</u> para una alternativa de desarrollo curricular: lo que en nuestro contexto se conoce como trabajo por proyectos.	
				2.8 El trabajo por proyectos como alternativa de desarrollo curricular	
				El que aprende necesita comprender lo que hace, saber por qué lo hace (conciencia de las metas inmediatas aunque también las más o menos alejadas), conocer las razones que justifican la elección de las acciones seleccionadas para conseguir la meta (¿por qué se hace esto y no aquello?), comprender la organización de su desenvolvimiento (¿por qué se encadenan de esta manera los elementos que son o deben ser sucesivamente aprehendidos?), asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir... Louis Not (19)	
44a				En la discusión sobre la elaboración curricular <u>empiezan a hacer camino</u> los denominados proyectos que, por otra parte, están calificados de diferente manera.	
44b				<u>Se habla</u> de proyectos pedagógicos [sic], proyectos de aula, <u>proyectos por centro de interés</u> , <u>proyectos integrados</u> .	
45a			1	1	Más que hacer una clasificación y definición de tipos de proyectos, en este momento nos interesa analizar cuál es el modelo curricular que los sustenta y de qué manera se diferencian de las formas de <u>planeación tradicionales</u> descritas anteriormente.
45b					Como lo plantea Vasco (20), la búsqueda de un máximo grado de integración es el <u>propósito</u> del trabajo por proyectos.
46a	1				Tal vez uno de los logros del constructivismo de corte cognitivo es haber mostrado que la construcción de conocimientos consiste en la construcción de redes de relaciones; que aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación; en fin, construcción del significado.
46b					Bajo estos supuestos, es claro que la integración tiene sentido si la realiza el sujeto del proceso de conocimiento, es decir, el estudiante, en atención a sus intereses y expectativas.
47a		1	2		Ahora bien, debido a que la integración es un término amplio que incluye la correlación, la articulación y la unificación – como

					grados diferentes de menor a mayor integración–, no sólo <u>es posible</u> de lograr a través del trabajo por proyectos.
47b					<u>Mientras</u> la correlación parte de señalar las coincidencias entre los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas para integrarlas y así evitar repeticiones, la unificación <u>logra</u> que las fronteras entre éstas ya no se distinguan.
47c					Es precisamente en esta última clase de integración en la que se ubica el trabajo por proyectos y por problemas, que busca <u>favorecer</u> “el interés por el aprendizaje, el mantenimiento de la <u>uni ón</u> [sic] vital de los procesos reales, el <u>acercamiento</u> global a los problemas y la <u>previsión</u> de consecuencias de las alternativas de solución, que pueden estar muy dispersas en diferentes campos; permite la percepción de la totalidad, la síntesis que sigue al análisis y la ubicación de los problemas en los contextos ecológicos, económicos y socio-políticos apropiados” (21)
48a				4	Un ejemplo de correlación es, alrededor de la idea de ecosistema, integrar contenidos de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, de la matemática... pero <u>¿quien realiza esta “integración”?</u>
48b					Como se trata de una integración del conocimiento, de un modelo centrado en las disciplinas, en los saberes y sus formas de organización, la decisión es <i>sólo</i> del docente.
48c					Nótese que lo que se hace es una integración <u>independiente</u> de la acción del aula y de las necesidades e intereses de los estudiantes.
48d					Por tanto, es una propuesta curricular similar a aquella que se centra en los objetivos, en cuanto no significa el desarrollo integral de los estudiantes sino la <u>agrupación del conocimiento</u> .
49				1	De todas formas no podemos ignorar su importancia en algunos momentos del desarrollo curricular, pero consideramos que no plantea una gran distinción respecto de los modelos planificados a priori, derivados de la tecnología [sic] educativa.
50a	6			3	La integración por problemas responde a otro nivel de integración, que exige <u>mayor flexibilidad</u> frente a los contenidos de las disciplinas y tener más en cuenta los intereses de los estudiantes.
50b					Por ejemplo, si los estudiantes manifiestan interés por conocer cómo funcionan los aviones o por qué vuelan los aviones, se puede organizar un proyecto que busca atender este asunto.
50c					Entre otros, habría dos caminos posibles de abordar el caso.
50d					Uno sería cuando el docente, frente a este interés manifiesto, organiza una serie de temas, conceptos clave para comprender el problema, y adelanta hipótesis.
50e					El resultado de este trabajo sería una planificación temática de la mane-ra más <u>tradicional</u> , aunque el punto de origen ha variado.
50f					Podríamos tener como resultado unas unidades de trabajo organizadas alrededor de los temas y conceptos centrales que explican el problema.
50g					Pero en este caso el qué del currículo sigue siendo <u>determinado a</u>

					<u>priori</u> , así el origen del problema a explicar sea relevante para los estudiantes; podemos estar frente a un caso mixto de elaboración curricular.
50h					Y pueden existir soluciones con matices diferentes: por ejemplo, si se introduce un nivel de flexibilidad al desarrollo de las unidades de trabajo curricular.
51a	1	1		1	<u>Consideramos</u> que el trabajo por proyectos constituye un modelo curricular en el que es posible lograr un <u>alto nivel</u> de integración, por cuanto los proyectos <u>deben ser</u> acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos.
51b					En este sentido, están ligados en todos sus momentos a la experiencia, a la acción de los estudiantes, teniendo en cuenta no <u>sólo</u> un interés inicial sino explicitando continuamente intereses y expectativas.
51c					Así, al mismo tiempo que <u>se están aprendiendo</u> nuevos conceptos, <u>se está propiciando</u> una forma activa y autónoma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica.
52		1		1	<u>Para</u> que el trabajo por proyectos supere el activismo y logre todos los propósitos pedagógicos y didácticos antes mencionados, es fundamental que se lleven a cabo todas las fases que lo componen, que se participe realmente desde la generación de la idea, para que no se convierta en una imposición y logre convertirse en una experiencia de aprendizaje significativo.
53a	2	1			La primera fase de un proyecto es la planificación conjunta, en la que incluimos la toma de decisiones sobre la temática [<i>sic</i>] a abordar, los objetivos que orientan el proyecto y las actividades para alcanzarlos.
53b					Esta fase permite hacer explícitos los intereses de estudiantes, maestros y también padres de familia, las diversas inquietudes, conocimientos y en general representaciones de cada uno en relación con el proyecto y los procedimientos posibles a efectuar.
53c					Como se trata de llegar a un plan conjunto, también implica la negociación y la búsqueda de consenso, así como la <u>necesidad de</u> llegar a compromisos, de asumir responsabilidades.
54a	4				En el caso de por qué vuelan los aviones, por ejemplo, o por qué no se hunden los barcos, o por qué brillan las estrellas..., el docente puede recoger ese interés inicial de los estudiantes y en conjunto con ellos definir algunas actividades pertinentes a la explicación del fenómeno.
54b					Por ejemplo, se puede decidir ir al aeropuerto a observar, entrevistar al piloto, entrevistar a una azafata, invitar a un ingeniero de vuelo, investigar qué es una turbina, conseguir libros sobre aviones, indagar sobre el origen de los aviones, quién fabricó el primer avión...
54c					Estas actividades serían propuestas, evaluadas y jerarquizadas por

					los estudiantes, el profesor y los padres de familia, por lo que <u>la denominamos</u> planificación conjunta.
54d					De este modo sí se estaría cambiando radicalmente el modelo curricular, pues se trata de una participación efectiva de los estudiantes, y aun de los padres de familia, en las decisiones sobre lo que se trabaja en la escuela.
55a	1			2	Nótese que hasta esta fase el énfasis está puesto en las actividades, no en los temas o conceptos. Hasta este momento el qué del currículo no ha aparecido como eje organizador.
55b					Por tanto estaremos frente a un modelo que no está <u>centrado en el saber</u> , en sus secuencias, ni se organiza con base en las disciplinas.
56a			2	2	La planificación conjunta, <u>si bien</u> no elimina la asimetría en las relaciones maestro-alumnos –a pesar de todo el maestro tiene un rol distinto al de los alumnos– sí la limita.
56b					Adem ás [<i>sic</i>], al dar sentido a las actividades escolares –aun para el mismo maestro– se convierte en un arma contra la <u>improvisación o la rutinización</u> que campean en la enseñanza <u>tradicional</u> .
56c					Pero la planificación <u>no debe ser</u> vista como una camisa de fuerza: la tensión entre planificación previa y compartida y la flexibilidad en el manejo del contenido o de las propuestas a trabajar durante el proyecto, se va resolviendo a través de una negociación permanente: los niños tienen medios para controlar a su maestro pero éste –que tiene una visión más global y compleja de los contenidos– <u>puede sustentar</u> en un momento dado, la necesidad de modificar los acuerdos.
57a	1	5			No se trata por tanto de reemplazar “la dictadura” de los docentes por la “dictadura” de los estudiantes: de lo que se trata es de construir en el aula la cultura de la argumentación, de la negociación que <u>pueda garantizar</u> la significatividad de los procesos educativos.
57b					En esta dirección no sólo son válidos los intereses de los estudiantes; también, los maestros <i>deben</i> dar a conocer sus intereses, argumentar la importancia de lo que creen es importante trabajar en las aulas, ser oportunos y pertinentes para complementar las propuestas de los alumnos con preguntas y actividades que éstos, por su experiencia y conocimiento, no pueden aportar.
57c					De este modo, será posible integrar a las preocupaciones más concretas de los alumnos la reflexión sobre asuntos menos visibles para éstos, tales como los modos de comunicar, la conciencia de formas de organización de un texto, las relaciones causales entre fenómenos [<i>sic</i>], etcétera.
57d					Trabajarlos no surgirá de los intereses de los niños; los maestros son quienes <u>tienen</u> el reto de lograr integrarlos en los proyectos.
58a	3	4			Ahora bien, en la segunda fase: de la ejecución, es decir cuando se van a realizar las actividades previstas, el docente <u>debe estar</u> atento a los ajustes, a hacer evidentes los conocimientos necesarios para

				que ellas puedan cumplirse a cabalidad.
58b				Por ejemplo, para el caso de la entrevista al piloto, <u>se requiere</u> haber investigado o trabajado en clase algunos elementos clave que <u>serán</u> el contenido de la entrevista, para que no resulte trivial e inútil; también puede ser necesario aclarar que es una entrevista, cómo se organiza y realiza.
58c				Entonces se pueden organizar sesiones sobre estos temas, sean coordinadas por el docente o preparadas por los estudiantes, a manera de exposiciones; o pueden verse algunos videos, etcétera.
58d				En relación con el conocimiento sobre las entrevistas se pueden leer varias de ellas, compararlas, elaborar su silueta, diferenciar tipos de preguntas, conocer las estructuras de ellas, la ortografía y puntuación más frecuentes, etcétera.
58e				Lo relevante consiste en que estos contenidos <i>sean</i> significativos al proyecto, <i>sean</i> el resultado de una necesidad de conocimiento con una finalidad pragmática clara: tener elementos para entrevistar al piloto.
58f				Es claro que el qué del currículo aparece sobre la marcha.
58g				Y aparece determinado por una actividad en función de la comprensión de un fenómeno, no por una organización o secuencia definida por una disciplina específica.
59a	2		1	En estos términos, según el nivel de escolaridad, podremos tener actividades sobre temas como la ingeniería de vuelo, la economía que rige el movimiento del mundo de los aviones, las clases de aviones, los países [<i>sic</i>] fabricantes; y aparecerá , por ejemplo, la necesidad de trabajar sobre otros temas como la entrevista y sus características.
59b				En este punto la labor del docente es coordinar esa serie de actividades y orientarlas con el fin de que no se desvíen del propósito común, a la vez que le permite marcar énfasis según las prioridades, por ejemplo comunicativas, que es necesario <u>fortalecer</u> .
60a	4			En este planteamiento de trabajo por proyectos, tanto los logros como los temas y conceptos trabajados aparecen a posteriori.
60b				En el caso de los logros se tratará más de una descripción a posteriori; es decir, no es posible dar cuenta por anticipado de los logros que se pretenden alcanzar por parte del docente, ya que están determinados por la dinámica de los sujetos de conocimiento.
60c				Los logros se registrarán , de ser necesario, después de ocurridos los procesos.
60d				Se tratará , por tanto, de una labor de reconstrucción del proceso, de una labor más descriptiva que evaluativa en el sentido tradicional, que <u>requiere</u> de un <u>gran esfuerzo</u> del docente para hacer seguimiento y recoger información sobre el proceso.
61a				Veamos un ejemplo de proyecto desarrollado con estudiantes de básica secundaria.
61b				Frente al interés por parte de un grupo de estudiantes de conocer

				cómo era la vida en la primera mitad del siglo en Colombia, se inició un proyecto de reconstrucción histórica que consistió en lo siguiente:
62a				Luego de una discusión entre docente y estudiantes se decidió <i>[sic]</i> escribir unas pequeñas monografías en las que cada estudiante daba cuenta de tres momentos históricos: el que vivieron sus abuelos, el que vivieron sus padres y el que estaban viviendo ellas.
62b				De esta manera se podrían describir aspectos históricos correspondientes a tres momentos que podrían acercarnos a la historia del presente siglo (para 1992, año en que se desarrolla el proyecto, las alumnas participantes en el mismo tenían 12 años, sus padres habrían nacido en los años 1950-1960 y sus abuelos en los años 1910-1920).
62c				Para este trabajo <u>se definió</u> un formato básico que permitiera hacer estudios comparativos posteriores.
62d				Se determinó que cada minimonografía tendría un capítulo sobre la vida familiar, otro capítulo sobre la vida política y otro sobre vestuario y costumbres.
62e				Para recolectar la información <u>se utilizarían</u> dos fuentes fundamentales: las descripciones realizadas por los abuelos, padres de familia y por ellas mismas; e información de libros sobre historia o enciclopedias.
62f				Para recoger la información a padres y abuelos <u>se diseñaron</u> entrevistas y cartas; en los casos en que los abuelos vivían en otros lugares de Colombia, se generó un proceso de comunicación interesante y se terminó trabajando sobre diversos tipos de textos como carta, entrevista, texto narrativo, relato histórico documentado en fuentes, texto descriptivo.
63			1	Nótese que las características centrales del trabajo por proyectos <u>son válidas</u> tanto en la primaria como en la secundaria, incluso en la educación superior, dado que el partir del interés manifiesto de los estudiantes respecto a un campo específico, garantiza <u>significatividad</u> al proceso.
64a	1		2	La tercera fase del proyecto es la evaluación que consiste en hacer seguimiento, de manera permanente, de las acciones <i>[sic]</i> desarrolladas y de los saberes construidos.
64b				<u>Es importante</u> en esta fase comparar los avances del proyecto respecto a lo que se planificó, de este modo se podrán realizar ajustes y profundizar sobre aspectos que lo requieran.
64c				También <u>es importante</u> llevar un registro de los conocimientos desarrollados para de esta manera tener una mirada global de los logros alcanzados
65a	1	2	1	Finalmente, <u>es conveniente</u> reflexionar sobre el sentido del trabajo por proyectos como una alternativa que no invalida los demás modelos de organización y desarrollo del currículo.
65b				El hecho de que se rija por un interés auténtico y que su trabajo

					movilice los intereses de los estudiantes, no significa que dé solución a todos los problemas curriculares.
65c					Al contrario, una institución que trabaje <i>sólo</i> por proyectos, probablemente se verá abocada a ausencias de conceptualizaciones y procesos básicos que <u>requieren ser</u> trabajados, desarrollados sistemáticamente en unos tiempos y con unas acciones un poco más orientados por el docente o por la institución.
66a	2			1	Por ejemplo, es posible que la historia literaria no sea objeto de estudio de ninguno de los proyectos trabajados en la escuela.
66b					Desde alguna perspectiva puede ser sustentado que se requiere que los estudiantes conozcan la historia de la literatura como un paso en la consolidación del reconocimiento de la interculturalidad.
66c					Por tanto, de lo que se trata es más bien de buscar diversas alternativas al trabajo curricular dentro de los PEI.
66d					Por otra parte, <u>nada garantiza</u> que el trabajo por proyectos no resulte monótono en algún momento para estudiantes y docentes, o que se caiga en un activismo excesivo.
67a	2			1	Además, es probable que el acercamiento a una temática, el desarrollo de algunas habilidades básicas para la lectura y la escritura, o el trabajo sobre la ubicación espacial y temporal, por ejemplo, sea conveniente trabajarlos sistemáticamente a manera de taller.
67b					Por otra parte, hay clases magistrales que le pueden mover el universo cognitivo a un estudiante de manera significativa, un video de la serie Cosmos de Carl Sagan, es un buen ejemplo de clase magistral, en el sentido de discurso unilateral que, si se trabaja en el momento adecuado, habiendo generado un contexto de significados apropiado, resultará significativo.
68a	1		1	1	Dejamos en este punto las reflexiones sobre desarrollo curricular que <u>sirven</u> de base para los planteamientos que <u>se</u> presentan a continuación, de orden más específico, referentes al campo del lenguaje.
68b					<u>Hemos</u> dedicado estas páginas al tema, sobre el supuesto de que no basta con apropiarse de unos elementos teóricos sobre enfoques o conceptos básicos de la pedagogía del lenguaje, como garantía de calidad en las acciones pedagógicas del aula.
68c					La reflexión sobre el desarrollo curricular resulta un aspecto central .
228	69	50	38	41	
No.	ME	MD	VE	VI	