

Construcción del pensamiento crítico y el Ethos discursivo en experiencias educativas de docentes y estudiantes de educación superior en Pereira (Risaralda, Colombia)

Construction of critical thinking and discursive Ethos in educational experiences of teachers and students of higher education in Pereira (Risaralda, Colombia)

1

Leandro Arbey Giraldo Henao²

Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia

lagh@utp.edu.co

Resumen

En este artículo se presentan los resultados del

¹ Artículo derivado de la investigación denominada: *La construcción del pensamiento crítico y el ethos discursivo en la educación superior. Análisis de prácticas pedagógicas mediadas por TIC en la enseñanza-aprendizaje del discurso periodístico. Código: 4-22-1. Vicerrectoría de Investigaciones. Universidad Tecnológica de Pereira.*

² Doctor en Ciencias de la Educación. Rudecolumbia. Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Evaluación de la Calidad y procesos de certificación en la educación superior. Licenciado en Español y Comunicación Audiovisual, Universidad Tecnológica de Pereira. lagh@utp.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-8636-9543>

análisis de un corpus de testimonios de docentes y estudiantes dedicados a la enseñanza y el aprendizaje del discurso periodístico, la comunicación y los medios digitales, en la ciudad de Pereira-Risaralda-Colombia. Fueron recolectados a partir de entrevistas con preguntas abiertas sobre las prácticas pedagógicas, la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la construcción del 'pensamiento crítico' y el *ethos* discursivo movilizados en sus interacciones discursivas. El objetivo de

este análisis es explorar la construcción del 'pensamiento crítico' y el *ethos* discursivo en las prácticas pedagógicas mediadas por Tic, en la enseñanza-aprendizaje del periodismo en dos universidades de Pereira-Risaralda. El trabajo muestra cómo se elaboran las imágenes de sí mismos en los discursos sobre lo acontecido en las aulas. La dinámica construye tres imágenes del docente como sujeto disruptivo, vanguardista y reflexivo: *ethos* del pedagogo provocador, del docente creativo y del formador crítico. Así mismo, presenta la postura de los estudiantes y los modos de asumir sus procesos educativos actuales en el marco del periodismo y la comunicación. El análisis realizado contribuye a vislumbrar lo determinante del discurso de los docentes y de la imagen de sí para la elaboración del pensamiento crítico de los estudiantes, al tiempo que su tendencia actual por privilegiar un periodismo alejado de prácticas pedagógicas convencionales para la elaboración de reportajes y noticias de interés socio-político.

Palabras clave: Pensamiento crítico, Ethos discursivo, educación superior, enseñanza-aprendizaje, periodismo

Abstract

This article presents the results of the analysis of a corpus of testimonies of teachers and students dedicated to the teaching and learning of journalistic discourse, communication and digital media, in the city of Pereira-Risaralda-Colombia. They were collected from interviews with open questions about pedagogical practices, teaching and learning within the framework of the construction of 'critical thinking' and the discursive ethos mobilized in their discursive interactions. The objective of this analysis is to explore the construction of 'critical thinking' and discursive ethos in pedagogical practices mediated by ICTs, in the teaching-learning of journalism in two universities of Pereira-

Risaralda. The work shows how images of themselves are constructed in the discourses about what happened in the classroom. The dynamic constructs three images of the teacher as a disruptive, avant-garde and reflective subject: the ethos of the provocative pedagogue, the creative teacher and the critical trainer. It also presents the position of students and the ways of assuming their current educational processes within the framework of journalism and communication. The analysis carried out contributes to glimpsing the determinant of the teachers' discourse and self-image for the elaboration of students' critical thinking, as well as their current tendency to privilege journalism far from conventional pedagogical practices for the elaboration of reports and news of socio-political interest.

Keywords: *Critical thinking, discursive ethos, higher education, teaching-learning, journalism*

Introducción

En los últimos tiempos el Pensamiento Crítico (P.C) en Colombia ha sido malinterpretado y relacionado con estudiantes adscritos a movimientos y colectivos universitarios, a quienes se les ha adjudicado acciones que supuestamente atentan contra el establecimiento político-social. Han sido objeto de señalamientos y satanizaciones que no corresponde con lo que significa la orientación ni la materialización del P.C en el desarrollo de prácticas educativas y pedagógicas en la Educación Superior (E.S). El mismo Ministerio de Educación Nacional (M.E.N) indica que el P.C es un requerimiento esencial en las pruebas internas y externas del sistema educativo colombiano, cuyo abordaje es indispensable para el crecimiento de la investigación, el conocimiento y en general el progreso del país.

Los estudios sobre el P.C suelen centrarse en aspectos teóricos sobre las implicaciones cognitivas y procedimentales que el ser humano

debería manifestar a través de su discurso y sus propias acciones. Varios estudios han planteado escalas, rúbricas, entre otros instrumentos de medición, para determinar los niveles de P.C de individuos centrados en tareas determinadas y en contextos específicos, diagnosticando, así, lo que conllevaría el P.C en escenarios educativos, sociales, políticos, entre otros (Watson-Glaser, 1980; Facione et al, 2000; Ruud, Baker & Hoover, 2000; De Mangione & De Anglat, 2007). Poco, sin embargo, se realiza alrededor del análisis del P.C desde el punto de vista de teorías lingüísticas del discurso; especialmente, lo relativo a la construcción del *ethos* que debe el P.C elaborado en interacciones discursivas al interior y fuera de las aulas de educación superior. De ahí que este estudio contribuye a entender como el P.C se establece discursivamente y el modo en que el estudio del periodismo se asume actualmente como profesión en el ámbito de la E.S.

La intención, entonces, de centrar el esfuerzo en el análisis del P.C de docentes y educandos pertenecientes a I.E.S en la ciudad de Pereira-Risaralda-Colombia, obedece a una motivación que no solo apunta a conocer el estado de tal dimensión, sino, también, a analizar los mecanismos pedagógicos, teóricos y prácticos en el ejercicio docente y/o en las experiencias educativas de los participantes. Se propone, así, analizar la construcción del pensamiento crítico' y el *ethos* discursivo en las prácticas pedagógicas mediadas por TIC, en la enseñanza-aprendizaje del periodismo en dos universidades de Pereira-Risaralda.

En tal virtud, este artículo presenta los resultados de una investigación de tipo cualitativa y de enfoque de caso interpretativo, a partir de la relación entre las teorías sobre el P.C del Grupo Delphi (1990), Facione (2007), y la perspectiva del análisis del discurso (AD) y el *ethos* discursivo (ED) de Maingueneau (2010), Amossy (2010), entre otros, en torno al examen de testimonios

de docentes y estudiantes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del periodismo.

Así mismo, se fundamenta en las expresiones de protesta gestadas por numerosos estudiantes universitarios en medio del estallido social acaecido en Colombia en el año 2021 como marco fundamental de la justificación del proyecto del cual deriva este artículo; lo cual, no constituye una contradicción en la educación, sino, ante todo, un desarrollo natural a potenciarse desde los primeros años escolares, en función de un sujeto crítico, prático y axiológico en la comprensión de las construcciones sociales de la realidad (Berger y Luckmann, 1968).

El artículo presenta el marco referencial, la metodología y los resultados. En esta parte final se describen y explican las categorías emergentes sobre el *ethos* docente, el *ethos* estudiantil, y los aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos que influyen en la imagen construida por los actores del acto educativo en las Instituciones de Educación Superior (I.E.S) intervenidas. Lo anterior, conduce a comprender que la autorrepresentación elaborada a través de la autoenunciación de los participantes se corresponde con sus propias experiencias educativas al tiempo que con el conocimiento o desconocimiento de la historia y/o el presente social, político, cultural y educativo colombiano; lo cual, sin duda, está ligado a las identidades de los docentes y estudiantes del caso estudiado.

1. Marco teórico

Los fundamentos que soportan la investigación abordan dos categorías esenciales. La primera, 'pensamiento crítico', se aplica a partir de la perspectiva de varios autores. En gran parte de la literatura revisada, se entiende por P.C el desarrollo de varias habilidades, destrezas, capacidades y/o competencias en función de un juicio autorregulado, el análisis, la evaluación, la inferencia y la interpretación, etc. (Informe DELPHI, 1990; Swartz y Perkins, 1990; Facione,



1990, 2000, 2007, 2013; Saiz y Rivas, 2008^a, 2008b; Piette, 1988; Saiz, 2017; Ennis, 1989; Halpern, 1988, 2003, 2006; Nieto y Saiz, 2008; Curiche, 2015; Díaz y Montenegro, 2010; Paul y Elder, 2003; Villarini, 1987; Ballin et al, 1999b; Ramos y Gayubo (2004); Smerci (2006); Tiwari et al (2006); Andreu-Andrés y García (2014); Olivares y Heredia (2012), Curiche (2015); Herrero (2018); López (2012).

Partimos de la perspectiva del grupo Delphi (1990) cuyo centro de convergencia fue el debate sobre qué es el P.C. Este orbitó alrededor de la idea según la cual, uno de los errores de la educación tradicional es que no se promueve el desarrollo del P.C; este conclave académico consistió en la reunión de un panel de cuarenta y seis expertos estadounidenses y canadienses, quienes provenían de diferentes disciplinas académicas. Se debatió sobre el propósito de definir qué es el P.C, utilizando una modalidad de interacción reconocida como Método Delphi. A través de este método consistente en el debate sobre el concepto por un período de tiempo, pero a la vez separados por grandes distancias, se pretendió llegar a un consenso sobre el tema. Este fue logrado y los resultados fueron publicados con el título de “*Pensamiento Crítico: Una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa*” o informe Delphi (1990).

Dicho informe planteó que el ‘pensamiento crítico’ es el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El mismo informe se encarga de definir al pensador crítico ideal y lo caracteriza como una persona que posee los siguientes atributos:

(...) habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando

se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan¹

Sin embargo, la anterior definición fue precedida de una perspectiva poética. Según Facione (2007) los expertos coincidieron en que el tipo de persona que estaría en capacidad de usar sus habilidades de P.C. sería alguien que tiene “espíritu crítico”. Lo que no significa que la persona sea siempre en extremo negativa y crítica de todo y de todos, sino que se usa la frase metafórica en un sentido positivo (p.7). “Con ello quieren decir curiosidad para explorar, agudeza mental, dedicación apasionada a la razón, y deseos o ansias de información confiable” (p. 7).

El ‘pensamiento crítico’, entonces, es un pensamiento que tiene propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero el ‘pensamiento crítico’ puede ser una tarea colaborativa, no competitiva (Facione, 2007, p. 3). Adicionalmente, el mismo autor precisa que el P.C se refiere a la forma como usted enfoca los problemas, las preguntas, los asuntos. Es la mejor manera que conocemos de llegar a la verdad. Pero aun así no existen garantías. No hay respuestas en la parte posterior del libro de la vida real (Facione, 2007, p. 8).

Según sus fundamentos, las habilidades de P.C planteadas en consenso por parte del panel

de expertos (Proyecto Delphi) se conciben, finalmente, como habilidades cognitivas y disposiciones que posibilitan la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autoregulación (Facione, 2007, p.4). Con esto se pone de relieve que para el Proyecto Delphi el P.C es importante no solo como elemento determinante en la investigación académica, sino, también, como un recurso para la actuación de las personas en esferas de discursos individuales y sociales. Sale de las cuatro paredes del aula, como quiera que la educación se establece en todos los escenarios de coparticipación y corresponsabilidad ciudadana.

Un propósito importante, sino el más significativo de la experiencia de la educación superior, ya sea a nivel técnico o universitario, es alcanzar lo que la gente ha llamado una “educación liberal” entendida esta en el sentido no de asumir unas nociones de esto o de aquello con la única finalidad de cumplir con los requisitos de un programa específico, sino liberal en el sentido de libertador. De lo primero que habría que liberarnos en el contexto de educación superior, según Facione, sería de los profesores para evitar la dependencia de aquellos, toda vez que no son autoridades infalibles (Facione, 2007, p.17). Los docentes realmente comprometidos desean que sus estudiantes sobresalgan o triunfen por ellos mismos, que vayan más allá del conocimiento actual, que hagan sus aportes propios tanto al conocimiento como a la sociedad.

Por tanto, si la educación liberal es mucho más que el P.C, entonces ello involucra la comprensión de los métodos, de los principios, de las teorías y de las maneras de adquirir el conocimiento que es propio de las diferentes esferas intelectuales conformadas en las sociedades. En ello se da el encuentro con diferentes dimensiones como la cultural, la ética y la espiritual de la vida. Esto compromete la

evolución de la toma de decisiones de carácter personal hacia otra que tenga en cuenta un nivel de componentes de principios y de preocupación por el bien común y la justicia social. También, se debe tener en cuenta las maneras en que las vidas se moldean por obra de fuerzas políticas, sociales, psicológicas, económicas, ambientales y físicas, tanto globales como locales. Lo que no es distinto a las diversas dimensiones humanas para cultivar y promover con los otros en busca de un tipo de sociedad en la cual se conviva tanto en el consenso como en el disenso.

Facione recalca en el crecimiento que proviene de la interacción con nacionalidades, culturas, idiomas, grupos étnicos, religiones y niveles socioculturales diferentes de los propios. Lo anterior, implica refinar las sensibilidades humanas propias mediante la reflexión sobre las preguntas recurrentes de la existencia humana como el amor, la vida y la muerte. En esta línea, se halla la sensibilidad, apreciación y evaluación crítica de todo lo que es bueno y lo que es malo en la condición humana. En tal contexto, en la medida que la mente se despierta y madura, y, con el suministro de la adecuada nutrición y alimentación educativas, estas y otras facetas fundamentales de la educación liberal se desarrollan. El pensamiento crítico, así, juega un papel esencial para alcanzar estos propósitos (Facione, 2007, p.18).

En general, los estudios sobre el P.C se articulan con la pregunta por la razón y la capacidad de tomar decisiones a través de la evaluación, el análisis, la comparación, entre otras operaciones intelectuales de orden mayor. Son formas de articulación que sobrepasan su tratamiento en este artículo, pero que constituyen un diálogo teórico-metodológico planteado en la investigación *per se*, cuyos sentidos pretendemos compartir a la comunidad académica para su discusión.

La segunda categoría, *ethos discursivo*, se planteó desde las nociones teóricas de autores

clásicos como Aristóteles y de investigadores contemporáneos como: Amossy (2007; 2010); Maingueneau (2007; 2010), quien asume la perspectiva del '*ethos* efectivo' dividido en '*ethos* dicho' y '*ethos* mostrado'. Así mismo, desde Martínez (2004; 2007; 2011) quien aborda la 'construcción de enunciadores y enunciatarios' en relación con el logos en 'situaciones de comunicación y enunciación'.

La noción de *ethos*, en palabras de Amossy (1999), deriva de los modos en que las ciencias del lenguaje retoman, en algunas ocasiones, y alejan, en otras, la retórica definida en sus inicios como el arte de persuadir. De esta manera, las diferentes corrientes del análisis del discurso y de la pragmática a traviesan hoy la retórica, o, como fuera señalado por Dominique Maingueneau (1996) "vienen en cierta manera a sustituir la retórica tradicional" (p.66) en una especie de reformulación conceptual, actualización terminológica y/o funcionalidad categorial. Según Maingueneau (2010)

(...) trabajo esta noción de *ethos* en el marco del análisis del discurso. La perspectiva que yo defiendo excede con mucho el campo de la argumentación. Más allá de la persuasión mediante los argumentos, la noción de *ethos* permite en efecto reflexionar sobre el proceso más general de la adhesión de los sujetos a determinado discurso. Fenómeno particularmente evidente cuando se trata de discursos tales como la publicidad, la filosofía la política, etcétera, que —a diferencia de aquellos que dependen de géneros "funcionales" como los formularios administrativos o los manuales— deben ganar a un público con el que no se cuenta de antemano (p. 209).

Amossy (1999) es clara en precisar el por qué se hace comprensible que la noción de *ethos* sea retomada de la retórica desarrollada en la

edad clásica con el nombre de 'hábitos oratorios' (p.6). Estos mismos, según lo documentado en su revisión histórica, han sido traídos a la luz a través de los estudios de Aron Kibédi-Varga (1970) y los de Michel Le Guern (1977). En estos trabajos se destaca que la cuestión de autoridad moral 'hábitos reales' está unida a la persona del orador.

M. Le Guern, quien bebe de las teorías desarrolladas por las retóricas de Gilbert, de Crevier, entre otros, demuestra que lo concerniente a la moralidad no eliminaba en los clásicos la idea de una construcción del orador en su discurso. Esto es, la idea de que los 'hábitos oratorios' o imagen producida por el discurso, debían distinguirse de los 'hábitos reales'. En palabras de Le Guern, citado por Amossy (1999, p. 7):

Nosotros distinguimos los hábitos oratorios de los hábitos reales. Esto es fácil. Puesto que uno sea efectivamente un hombre honesto, que uno tenga piedad, religión, modestia, justicia, facilidad de vivir con el mundo, o que, por el contrario, uno sea vicioso, [...], es eso lo que llamamos 'hábitos reales'. Pero que un hombre parezca tal o cual, por el discurso, eso se llama 'hábitos oratorios', ya sea que efectivamente él sea tal como parece, o que no lo sea. Pues uno puede mostrarse como un tal, sin serlo; y uno puede no parecer un tal, aunque lo sea; porque esto depende de la manera en que se habla (Gilbert, p. 208), citado por Le Guern (1977, p. 284).

Desde una perspectiva pragmática actual, la cita anterior correspondería con la coherencia entre el decir y el hacer. En otras palabras, que lo que sea evidenciado en el discurso sea respaldado por las acciones; esto es, lo que podría denominarse íntegro en el ser humano. Lo cierto, sin embargo, es que, en muchas

ocasiones, en las sociedades contemporáneas, los 'hábitos reales' transitan por unos rumbos y los 'hábitos oratorios', por otros. Aun así, Amossy (1999, p.7) indica que Gilbert "nota que los hábitos marcados y vertidos en la manera en la que se habla, hacen que el discurso sea como un espejo que representa el orador" (citado en Le Guern 1977:285). En virtud de ello, Le Guern concluye "que la eficacia del discurso deriva claramente de los 'hábitos oratorios' y no de los 'hábitos reales' (Amossy, 1999, p.7).

De otra parte, Le Guern (1977) acentúa en los estudios de C. Kerbrat-Orecchioni sobre la subjetividad, o cómo se inscribe el sujeto a través de las marcas discursivas del locutor, y recalca la idea de que es a partir de este reconocimiento el modo pertinente para abordar un análisis del *ethos* definido como la construcción de una imagen de sí mismo en correlato con el propósito del discurso. En palabras de Amossy (1999):

Él habla también de rol (parte) o rutina, definidos como "el modelo de acción preestablecido que uno desarrolla durante una representación y que uno puede presentar o utilizar en otras ocasiones". Estas rutinas constituyen los modelos de comportamiento preestablecidos que utiliza el director en una reunión con sus empleados, el juez en una sesión del tribunal, el enfermero en sus relaciones con un enfermo, el padre en el transcurso de una comida familiar. Indisociable de la influencia mutua que desean ejercer, el uno sobre el otro, los interlocutores, la presentación de sí mismo es tributaria de roles sociales y de los datos situacionales (p. 3).

Las nociones de representación, comportamiento social son complementadas por Le Guern con lo que denominó la Faz en los Ritos de Interacción (*Les Rites d'interaction*), (1974). Este concepto adicional fue definido como el

valor social positivo que una persona reivindica efectivamente por medio de la línea de acción que los otros suponen que ella ha adoptado a lo largo de un contacto particular. Según Goffman (1974), la Faz consiste en una imagen de mí mismo que es delineada a través de un conjunto de atributos sociales aprobados y compartibles. De acuerdo con Goffman (1974), citado en Amossy (1999, p.3), "uno puede sin duda alguna dar una buena imagen de su profesión o de su confesión brindando una buena imagen de sí mismo" (p.9).

Este modelo de acción sin duda se convierte en las bases fundamentales de lo que posteriormente sería denominado como 'roles sociales' en los enfoques de la pragmática conversacional y sus reflexiones sobre las intenciones o fuerzas ilocucionarias. Es decir, que el enfoque de la teoría de la enunciación y el simbolismo interaccional y conversacional, fundamentó los designios de la teoría que revisa la relación entre la 'lengua', los 'usuarios' y los 'contextos de enunciación'.

Es mucho lo que se ha tratado sobre los estudios del discurso. No obstante, la novedad de nuestro estudio parte de la premisa según la cual, el P.C en sus diferentes niveles de desarrollo es mostrado a partir de la construcción del E.D de los sujetos enunciadores. En tal virtud, las bases teóricas si bien se presentan de manera independiente, la aplicación de las categorías en el análisis del corpus se muestra integral. Esto significa que el diálogo elaborado vincula teorías afines para ser trianguladas con los datos recogidos, tal como se declara en la apuesta metodológica.

2. Marco metodológico

Las bases teóricas descritas permitieron plantear una metodología cualitativa con enfoque de caso descriptivo-heurístico-inductivo, según Merriam (1998); y descriptivo-interpretativo y explicativo, según Lodico et al (2010). Todo ello en el marco



de tres etapas esenciales: 1) la etapa I en la que se caracterizaron los ambientes de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas; esto es, se recolectó y analizó la información institucional (PEP, PEI, programas de las asignaturas, etc), a través de la técnica de análisis documental y de formatos y/o matrices de recopilación.

Se recolectó y analizó la información (corpus) de los docentes seleccionados por medio de la técnica de la entrevista semiestructurada a partir de un cuestionario guía con preguntas orientadoras sobre los temas a tratar. Igualmente, se recolectó y analizó la información (corpus) de los estudiantes elegidos usando la técnica de la entrevista semiestructurada a partir de un cuestionario guía con preguntas orientadoras y la técnica del focus group. 2) La etapa II en la que se identificaron las prácticas pedagógicas mediadas por TIC, y, finalmente, la etapa III en cuya ejecución se aplicaron los recursos conceptuales y metodológicos para diseñar la sistematización de la investigación.

La codificación utilizada respondió a una modalidad abierta, axial y selectiva. En la primera, se realizó la escucha y la lectura de los discursos de los docentes al igual que la búsqueda de anclajes textuales o huellas de las imágenes de sí. En la segunda, se llevó a cabo el análisis del *ethos* para determinar las categorías emergentes halladas en el corpus; en los docentes estas orbitaron alrededor del '*ethos* del pedagogo provocador', el '*ethos* del docente creativo' y el '*ethos* del formador crítico'. En la tercera, se realizó la descripción de las categorías emergentes a partir de ejemplos e interpretaciones de citas directas y/o fragmentos del corpus recolectado.

Del mismo modo, se operó con los datos recogidos de los estudiantes con lo cual se determinó el P.C y el E.D configurados en las prácticas pedagógicas, cuyos sentidos se relacionaron con palabras como las siguientes: analizar, capacidad, pensar, razonar, resolver,

interactuar, discernir, entre otros usos coloquiales.

Lo antedicho, con la pretensión de alcanzar los objetivos propuestos en función de obtener un panorama del P.C y el E.D construidos por los docentes y los estudiantes, de suerte que aportara una lectura del fenómeno analizado en los dos centros de educación superior seleccionados, y permitiera comprender los mecanismos pedagógicos utilizados para potenciar dicho pensamiento más allá del ámbito educativo.

Así, se procedió a describir y explicar las categorías emergentes en contraste con los ejemplos seleccionados del corpus, y relacionarlas interpretativamente con lo que se denominó: 'El docente como sujeto disruptivo'; 'El docente como sujeto de vanguardia' y 'El docente como sujeto reflexivo'. Este resultado, derivado del análisis categorial, nos permitió relacionar las descripciones y profundizar en la amplitud de las interpretaciones tal como se muestra en el siguiente apartado.

3. Análisis y resultados

3.1. *El docente como sujeto disruptivo: ethos del pedagogo provocador*

A partir del corpus seleccionado, nos planteamos un análisis cualitativo sobre el P.C y el E.D de los docentes y estudiantes de las universidades risaraldenses abordadas. En lo subsiguiente se presenta una muestra representativa de fragmentos de docentes y estudiantes quienes asumen perspectivas bastante coincidentes de acuerdo con las preguntas derivadas de las encuestas. En este sentido, las marcas del *ethos* en las entrevistas de los docentes transparentan una fuerte actitud provocadora, vanguardista y crítica en el acto pedagógico *per se*, derivada de la experiencia de vida, de aula y fuera de ella. Dicha actitud es relacionada con

los mecanismos pedagógicos y las prácticas educativas utilizados. Los docentes hacen ver que su experiencia educativa obedece a la articulación entre su interés por provocar acciones en sus estudiantes a través de sus ejemplos y reflexiones; al llevarlo a cabo, se ubican como sujetos que construyen disrupciones en un entorno de enseñanza-aprendizaje permanente. Ante la pregunta sobre la 'concepción pedagógica para abordar la enseñanza del periodismo', E1 y E3-P3 (Esto es, Entrevistado 1 (docente 1); Entrevistado 3 (docente 3); pregunta 3) tienen consideraciones como las siguientes:

(1) No solo entrego material y allá usted verá qué hace, me dice dos tres cosas, me pareció chévere, me identifiqué, o vienes me dices qué dice la segunda diapositiva ¡a ver por favor! no, no, no, no; o que, lo mismo, que leas algo y: me sentí identificado, chévere, es ideal, *¿qué quiere decir eso? ¿Cómo te toca esta lectura?, ¿a dónde te lleva esa lectura?, ¿qué te puso a pensar? ¿No te gusto la lectura, ¿la lectura genera a ti un llamado a la revolución?* Me interesaría muchísimo. Es ese el compartir con los estudiantes y esa es la idea de saquen lo mejor que tengan. Yo la leo con ustedes, pero no voy a ser yo quien la exponga. O quien empiece a... digamos que empiece con una pregunta provocadora, ¿se les da la gana de hacer lo que dice la lectura o creen que hay que romper el molde, molde y mandar a Norman Sims a freír espárragos? o ¿Vamos a hacer otra cosa? ¿ok? (E1-P3)²

(2) Cuando vamos entendiendo o cuando los chicos, los muchachos van entendiendo la dinámica del asunto, bien, entonces vamos a seguir leyendo y vamos a diferenciar aspectos. Sí, no es lo mismo que me escribas una noticia: dijo, explicó, puntualizó, contó, subrayó y ya,

vamos. *No, no, no, no, aquí me tienes que mirar como lo hacías en crónicas, ¡fuera de tu ombligo!, fuera de la casa de espejo en la que vives, tienes que salir, tienes que escuchar muchas voces, tienes que buscar datos, tienes que encontrar escenas porque, eh, algo que es muy importante y que vemos mucho es que el reportaje, como lo plantea Daniel Samper, pues es hijo de la crónica y la entrevista con una tremenda influencia del cine; entonces a ver cómo armamos escenas cómo cautivamos con un buen reportaje, un reportaje que no solo me cuente una historia que impacte, sino que me ayude a ubicarme allí, que me haga sentir que yo hago parte de esa historia si fuera el caso, o que tiene que ver conmigo, eso es reportaje y eso es periodismo, ese tipo de historias concebidas de esa manera.* (E1-P3).

(3) Yo creo que *la pedagogía es una ciencia*, pero también es un saber que hace competente a quien educa y se hace relevante hoy en día, porque *el paradigma actual ha cambiado, las formas de enseñanza y aprendizaje y las formas de concepción del saber.* Hoy tenemos unos nuevos motivos para educar, hoy los propósitos no son la instrucción, los propósitos no son la formación. (E3-P3).

Ambos docentes en los fragmentos anteriores se posicionan desde la provocación en relación directa con lo que consideran que es la pedagogía en su práctica educativa alrededor de temas que versan sobre el periodismo. En esta medida, la articulación con los modos de aplicar las prácticas educativas en sí mismas deja ver un posicionamiento crítico-discursivo común en el marco de la E.S. Frente a la pregunta: *¿cómo es la práctica educativa en la enseñanza del periodismo?*, se halla una visión bastante



coincidente tal como los siguientes fragmentos lo develan:

(4) *Para mí la salida pedagógica es importantísima* y hemos estado – te cuento - en Mompós, en Armero, hemos estado en la Candelaria en Bogotá, Distrito cultural de Bogotá, acabamos de llegar del Líbano Tolima, entonces, Quinchía, inclusive una vez nos fuimos a un lugar donde no pasaba nada, vámonos para Ginebra, pero no en temporada del Mono Núñez, ¡Vamos a Ginebra!, ¿pero a Ginebra a qué? *Vamos a retornos, es que justamente donde no pasa nada es donde el periodista tiene que retarse, es un desafío y unas historias maravillosas.* (E1-P4).

(5) *¿cómo conformas una pieza narrativa con lo que tienes? Tienes un punto de partida que es un hecho puntual, real, listo. Y de ahí te vas encontrando con un montón de cosas. Uno va a un barrio, por ejemplo (...)*. “A mí me pasó mucho cuando estábamos en Armenia en el proceso de reconstrucción. Yo era corresponsal del periódico el tiempo. Eran las cosas increíbles. Tú ibas a los alojamientos temporales donde estaban las familias damnificadas; y un día encontré y me gané un enemigo, dos enemigos muy grandes por contar eso: una cuchara para 150 personas. O sea, uno decía: ¡pero es que esto no puede ser!, pero sí podía ser. Entonces los señores de la gerencia zonal dijeron: ¿a usted cómo se le ocurre ir a decir eso? y yo: pues es que yo fui lo vi, o sea, yo no me estoy inventado, pero, ¡vaya mire!, ¡por favor! O sea, cosas como esas; entonces lo que uno crea, digamos cuando... tú creas el ambiente, ¿y cómo creas el ambiente? Como dice John Lee Anderson: “caminando con los sentidos abiertos” tú hueles, percibes, tocas, saludas. *Yo invito mucho a los muchachos,*

ahora que ya lo podemos hacer, porque pues en pandemia noooo...saluden a la gente de mano, sientan las manos de la gente; en la mano tú sabes quién es quién. Un campesino, un trabajador, un obrero, una ama de casa (E1-P4).

(6) (...) entender entonces que hay que *empezar a vincular nuevos lenguajes, y entender que el sujeto que está como producto del proceso inocente ha cambiado, sí trae otra disposición, trae información de afuera, trae otra construcción de mundo.* (E3-P3).

Las dos perspectivas de los entrevistados E1 – E3 (docentes 1 y 3) dejan ver su mirada crítica como periodistas, al tiempo que la importancia de la práctica educativa fuera del contexto local. Es llamativo cómo la práctica educativa, en su visión docente, admite los nuevos lenguajes juveniles y tecnológicos como parte de la transformación educativa tanto de los modos de enseñar como del qué y el para qué enseñar los contenidos actuales en relación con la sociedad y sus problemáticas. En concordancia, ante la pregunta: *¿cómo motiva a los estudiantes hacia la búsqueda del sentido?*, se destaca:

(7) Lo otro que me gusta hacer con los muchachos, digamos ya de manera más como, más de conversación en clase es *hacerlos de pronto sentir en qué país estamos; sí ellos, a ver, sobre todo en estos tiempos, ya esta generación de estos últimos semestres no tanto, pero los primeros muchachos hace 10, 15 años, 8 años, 5 años, venían con unas ideas sumamente derechistas, muy, muy arraigadas de, de casa por supuesto no, qué fue eso, ellos crecieron, ellos son hijos de eso, ellos son hijos de eso, entonces no pueden pensar diferente. A mí lo que me gusta es... voltear la... el chip, cambiar el chip un poco, sin que lo logre, pero en algunos casos sí; y*

hacerles entender, hacerles entender... miren en un momentico por favor. Ustedes saben de que...entonces leemos, por ejemplo, en reportaje leemos: “el clan de los doce apóstoles” Nuestro libro de clase es ese, de Olga Behar, o el “Caso Klein”. Porque de alguna manera tenemos que entender qué es lo que ha pasado y quedan perplejos, ni se imaginan que todo eso había ocurrido en el país. Entonces también digamos que... yo no puedo entrar al corazón de cada quien a decirle mira, o a la cabeza de cada quien, mira estás equivocado, ese que tú crees que es el mesías ha sido una persona, esto y aquello, tal, y además a mí me mueven cosas absolutamente personales y más que una postura política yo tengo una postura de... vida, sobre el asunto, por su puesto. Entonces eso, eso hacemos, digamos que, como un poquito de, de sacarlos, de que vean, de que huelan, de que en el momento de estructurar una historia entiendan dónde hay una nuez y cómo es una nuez y cómo se hace y se arma un contexto... manteniendo el ejemplo sensitivo de degustar una almendra achocolatada; ese tipo de cosas ¿no? Yo, yo no sé, digamos, yo no sé si eso sea lo ideal pedagógicamente, si eso sea un ejercicio pedagógicamente, pero a mí me ha servido. Me ha sido bastante valioso...y funciona muy bien. (E1-P5).

Como se subraya en las cursivas de la cita anterior, E1 (Docente 1) se presenta a sí mismo como un profesional que, acudiendo a la provocación en sus prácticas pedagógicas, está acreditado para reflexionar y romper la tradición en las relaciones de enseñanza-aprendizaje estiladas en occidente. La pregunta provocadora hace parte del discurso pedagógico. Se invita a “romper el molde, a hacer otra cosa, a revolucionar las maneras de aprender y leer, a mirar fuera del propio ombligo. A salir de la casa

de espejo, a escuchar otras voces, buscar datos y encontrar escenas” para la configuración de noticias en el marco del periodismo.

La enunciación advertida en modo imperativo, invita, además, a pensar en metodologías nuevas para impactar con la disciplina que enseña; “cómo armar escenas, cómo cautivar con un buen reportaje”, da cuenta del desafío, la reflexión y la disrupción propia de un docente provocador. Como se muestra a sí mismo reconoce que su profesión se fundamenta en esa provocación permanente en la enseñanza que requiere cambios y dinamismos nuevos, en una especie de subjetivación de la manera en que debe apropiarse el periodismo de cara a captar receptores que se identifiquen con las noticias presentadas.

Destaca, adicionalmente, la relevancia que para el E-1 (docente 1) tienen las salidas académicas; un espacio determinante donde se adquiere el conocimiento periodístico y, por tanto, donde se traduce ese sujeto que invita a la provocación, la reflexión y la disrupción, no como un saber teórico sino práctico y experiencial. Desde un “punto de partida”, “un hecho puntual real”, indica cómo se encuentran “un montón de cosas”, “como en un barrio, por ejemplo”. Al acentuar que invita mucho a los muchachos a que “saluden a la gente de mano”, a que “sientan las manos” porque “en las manos se sabe quién es quién: un campesino, un trabajador, un obrero, una ama de casa”, revalida su intención provocadora, reflexiva y disruptiva desde la práctica real.

3.2. **El docente como sujeto de vanguardia: ethos del docente creativo**

En la misma línea, E3 (docente 3) resalta cómo motiva a sus estudiantes para buscar el sentido de las temáticas que enseña:

(8) Contamos con *dispositivos que median la clase*, un videobeam, incluso hay

espacios, salones con *tableros eléctricos*. Contamos con recursos también como traer el cine (...) *es pensar cómo utilizar esas esas herramientas como recursos en unos momentos dados de las clases*. (...) hay unas temáticas que se desarrollan en la magistralidad, ya que sigue siendo el eje primordial en los procesos universitarios. *Pero cómo yo vinculo esas herramientas, esos dispositivos para tratar de dinamizar momentos y espacios de la clase*. (E3-P4).

Esa convicción sobre el papel de la 'provocación' en el aula de clase hace que en las respuestas a las entrevistas se insista, tal como es subrayado en cursivas, en remarcar el Yo, el compromiso con los saberes disciplinares y los mecanismos pedagógicos utilizados; cuya dinámica valida su postura personal; en últimas, el 'pensamiento crítico' proyectado a los estudiantes a través de un versátil y sugerente *ethos* discursivo:

(9) (...) *siempre es un llamado*, eh, iniciando la clase sobre *la importancia de reconocer cómo a veces fabulamos o contamos o relatamos la realidad*. (E2-P1).

(10) En Medios Digitales dos *apostamos por construcciones*, no por análisis, sino por *construcciones de relatos*. Entonces, en Medios Digitales dos *lo que me involucra a mí*, digamos, en términos de ejercicio durante todo el semestre, *es la construcción de un relato digital*. Pero para poder yo llevarlos, digamos, a un relato *hipermedia*, que es lo que yo término desarrollando con ellos, me toca acercar por un lado al estudiante a un problema relacionado, digamos, con el *periodismo o la comunicación*, cómo narramos o contamos algo. Entonces ahí siempre está como esa *reflexión sobre el socio constructivismo*. (E2-P4).

(11) (...) entonces uno, *uno cree que la tecnología está apropiada como entorno*,

pero no. Luego entonces se va uno como a la apropiación de la tecnología y encuentra que: *el acceso no garantiza la apropiación*, hay una curva de aprendizaje muy corta, o sea, hay gente que tiene teléfonos. (E2-P4).

(12) Yo no oriento asignaturas que tengan que ver con *reportería*, pero sí *intento que mis estudiantes hagan, eh, reportería, investigación, eh, profunda en términos de periodismo, consolidación de cuadros de fuentes, eh, contraste de información para poder generar luego procesos de creación*. Entonces, eso es lo que *yo utilizo siempre*, o sea, yo no le podría hablar de una, dos, tres, no, eso tiene variables. (E2-P4).

(13) Claro, *mi estructura base es investigación-creación*, entender cómo desde la investigación y la creación al paralelo, no una y después otra ni, paralelo, se van generando *procesos de aprendizaje significativos relacionados con expandir el aula, ¿sí?*, *salirnos incluso del aula y mirar dentro del aprendizaje informal, no formal, cómo puede enriquecerse el aprendizaje formal*. (E2-P3).

(14) (...) la tecnología no se puede llevar por llevarse al aula de clase. Hay ciertos momentos y hay ciertas actividades que producen unos resultados óptimos más que otros. Eso pasa por la experimentación con todo eso y por conocer también el grupo, *es el grupo como que te va midiendo y te va pidiendo cosas y tú sientes que, o sea, que tú tienes que estar a la par de tus estudiantes* y los estudiantes están hablando otro idioma, ¿cierto? Están hablando, tienen otras construcciones del mundo. (E3-P3).

(15) (...) es también *dejarse usted seducir* cuando los estudiantes vienen a clase y traen cosas y ahí nos estamos hablando

solamente de equipos de la parte instrumental, ellos también responden a metodologías, *ellos también buscan procesos donde se sientan bien nuevos modelos*, entonces *aprendizaje basado en problemas*, eh, *educación expandida*, eh, y otro tipo de metodologías, digamos que ellos reconocen, sienten como suyas, porque *esas metodologías, los ponen a ellos en el centro como estudiantes activos*. (E3-P3).

(16) (...) en la medida que *el estudiante se sienta protagonista*, pues también se *involucre* y eso pasa por conocerlos, pero sintonizarse y por no pegarse al derrotero del programa, sino también que, juemadre, estamos en un mundo globalizado y lo emergente es muy importante. ¿Y qué es lo emergente? Eso que sale de la clase o la temática o el dispositivo, el problema o la coyuntura política, social, económica. (E3-P3).

La autonomía asumida en sus prácticas pedagógicas les posibilita a los docentes autorizarse a sí mismos para posicionar una perspectiva disruptiva, distinta, pero a la vez a la vanguardia de la tecnología y la visión del mundo juvenil con el que interactúan. En los casos de las respuestas enunciadas por: E1-P5, en el momento de subrayar sobre voltear el chip, cambiar el chip o hacerles entender, sacarlos, que vean, que huelan, cómo se arma un contexto, degustar, etc; E2-P1 cuando revela que siempre es un llamado para saber cómo fabulamos o relatamos la realidad, cómo acercarlos a problemas relacionados con el periodismo o la comunicación para luego hacer contrastes de información, y, posteriormente, procesos de investigación-creación para generar aprendizajes significativos relacionados con expandir el aula, en tanto estrategia de enseñanza y aprendizaje, construyen un *ethos*

del pedagogo no solo provocador, sino, también, reflexivo y creativo.

Es una construcción armada de versatilidad, vanguardia y conexión con el sentir y decir del estudiantado actual, lo cual les habilita para orientar clases con metodologías divergentes, pero a tono con las tendencias socioculturales del momento; se trata de sugerencias didáctico-pedagógicas mostradas como factores de vínculo entrañable con el estudiante moderno y sus formas particulares de acercarse a las lecturas de textos y de las realidades configuradas a partir de los acontecimientos sociales, culturales, mediáticos y políticos de la época.

La misma destreza, propia del docente provocador, se evidencia en la segura construcción discursiva de E2-P3, donde la 'investigación-creación' mencionada constituye la clave de la enseñanza-aprendizaje de su disciplina; es decir, se trata de una selección epistémica y una decisión docente que se decanta por un modo de proceder en las prácticas pedagógicas. Es un poco el sentido de lo denominado por E3-P3, "como estar a la par de tus estudiantes", para quien es necesario no hablar un idioma distinto para no provocar sentimientos diferentes al deseo de escuchar, hacer, aprender y crear.

E2-P4, de su lado, moviliza al lado del *ethos* provocador la relevancia del socio-constructivismo en sus prácticas educativas en el marco de la construcción de relatos en la asignatura de Medios digitales, de lo cual el docente es el motivador al mostrarse como quien se involucra en primera instancia con la experiencia del ejercicio didáctico-pedagógico durante el semestre, para, paulatinamente, involucrar a sus estudiantes. (apostamos, me involucra, me toca acercar). En este caso, el *ethos* docente se acopla con un *ethos* pedagógico bastante comprometido con el aprendizaje de sus educandos alrededor de los



problemas del periodismo y la comunicación; en específico, sobre cómo se narra y cómo se cuenta en las sociedades. De ahí que la construcción en primera persona del singular y del plural constituyan formas pronominales de incluirse e incluir a los educandos en la manera de construir la imagen de sí y de proyectarla en el aula.

La respuesta de E3-P3 demuestra la importancia del equilibrio entre la provocación, el saber-saber y el saber de los estudiantes obtenidos fuera del aula. El enunciado con el que empieza la cita vislumbra cómo se asume la práctica pedagógica reflexiva en relación con el monitoreo del grupo, de lo que solicitan y de la necesidad de estar a la par de los saberes que van adquiriendo los estudiantes.

“Hablar el mismo idioma” sugiere la idea de que la pedagogía y los contenidos referidos sean comunes desde las construcciones que los jóvenes vienen haciendo de su mundo inmediato y mediato. El docente en esta respuesta se presenta a sí mismo como una persona que comprende la importancia de ponerse en el lugar del otro a la hora de enseñar, y de reconocer al estudiante como un sujeto activo. Muestra, además, la experiencia que le habilita para monitorear su clase según lo acontecido en las construcciones de mundo de su interlocutor en el acto pedagógico.

Dejarse seducir, reconocer lo que los estudiantes traen al aula, identificar los nuevos modelos, el aprendizaje basado en problemas y la educación expandida, plantean un docente que se sabe conocedor, provocador, pero también que interioriza la figura del aprendiz como protagonista al interior del aula con sus acciones. Esto, porque lo involucra, lo hace partícipe de la reflexión y los deberes académicos colectivos, en la medida de las coyunturas sociales, educativas, culturales, económicas, políticas, etc. La respuesta de E3-P3, afín con lo dicho, así lo corrobora:

(17) *Yo creo que tienen que ver con esos espacios de socialización que están teniendo los estudiantes. Yo creo que ahí ellos construyen mucho sentido, ¿cierto? Ahí ellos se sienten en un hábitat natural y eso que están viviendo y que están socializando, lo están llevando a clases lo que viven afuera de sus casas, lo que viven con su parche de amigos, con su grupo, eso lo traen y de eso hablan en clase y esas son sus posturas y eso lo pueden ver desde un sentido crítico, desde un sentido analítico.* (E3-P3).

El enunciado inicial en primera persona refiriendo los espacios de socialización donde los estudiantes se agrupan y construyen sentido recoge una valoración positiva y de legitimación sobre los contextos de enunciación donde también experimentan aprendizajes y edifican posturas sobre el mundo y sus propios estilos de vida. A partir de ese posicionamiento, el docente particulariza su propia experiencia de provocación, pero, a su vez, de sentirse provocado por los aprendizajes externos de los educandos.

En ese posicionamiento, el docente vincula posteriormente la reflexión sobre lo fundamental de las tecnologías de la información y de la comunicación, ya que asume que llegaron y transversalizaron los procesos de la sociedad, la política, la cultura, la economía, etc; en cuanto a la educación, la observa como un espacio todavía muy reticente en este sentido.

3.3. ***El docente como sujeto reflexivo: ethos del formador crítico***

Los fragmentos presentados en lo subsiguiente muestran la construcción de un *ethos* del formador crítico como imagen subsidiaria a las del *ethos* provocador y creativo. No de otro modo, apuntan a la criticidad en el marco de la

educación y la pedagogía, en cuyas reflexiones hay evidencia de un deseo de transformación y actualización no solo del estudiante en sus exigencias pedagógicas y didácticas, sino, también, de los propios docentes quienes se sienten con la necesidad de cambios y avances a tono con las realidades tecnológicas, sociales y culturales contemporáneas.

(18) (...) lo que hace la *pedagogía hoy* en día es ubicarse en un *paradigma de un pensamiento crítico* para que la enseñanza no sea, como decía Freire, una transacción bancaria, depósito de información, sino *que el estudiante sepa qué es información que puede hacer con ella.* (E3-P3).

(19) (...) Y ahí juega un papel relevante la pedagogía como una ciencia y como una *construcción para la formación de individuos con un pensamiento crítico* para una *nueva sociedad* que tiene unos *nuevos motivos para educar* y que *necesita unas nuevas pedagogías*, porque ya los modelos anteriores, *las pedagogías anteriores, no nos bastan* para resolver las interrogantes, las inquietudes y las *necesidades que tienen hoy en día los estudiantes.* (E3-P3).

(20) La educación expandida sí (...) entonces revisemos fenómenos que haya (...) afuera, eh, están pasando cosas en la cultura, las dinámicas culturales y están a nuestro alrededor. Me están ocurriendo cosas con las tecnologías. Entonces, venga, vinculamos estudios de caso. Y esos estudios de caso proyectemos alguna problemática de investigación o vea, vamos a la ciudad. La ciudad nos habla, nos interpela también desde lo educativo, desde lo cultural, desde las concepciones mismas de ciudad, desde

las arquitecturas. Entonces venga traigamos eso al salón de clase, y venga *construyamos pensamiento crítico con eso*, y entendamos la importancia de por qué hay que conceptualizar, y construir esas categorías y esos referentes para poder entender esos análisis, porque ellos también van a hacer investigación y (...) se indagan por fenómenos (...). (E3-P1).

(21) (...) hay un ejercicio que me gusta y que siento que funcionaba mucho para construirse pensamiento crítico y es, mire, vaya, busquen una noticia, una problemática desde diversas fuentes a mí de cómo lo trata la prensa De cómo lo trata la televisión, mire cómo lo aborda la radio y mire cómo lo aborda lo digital. Entonces, ahí, el estudiante se va a dar cuenta que el lenguaje cambia, que la forma de construir la realidad cambia. (E3-P1).

(22) Ubicarnos en una problemática específica de dónde viven y a partir de ahí construyen crónicas, reportajes (...) cómo se aprende a hacer un reportaje, una entrevista, una crónica, es escribiendo la crónica, escribiendo el reportaje y estando allá; entonces experimente qué es eso, experimente las problemáticas de su entorno, o sea, usted no necesita el gran tema para hacer una crónica puede estar ahí a la vuelta a su casa, puede estar en su propia casa. (E3-P1).

(23) (...) involucrar al estudiante con el lenguaje de la prensa, pero haciendo (...) también una forma de que el estudiante se meta en esa dinámica y construya. Hacer análisis (...) es muy interesante porque uno puede utilizar el sentido crítico en todos estos medios que están haciendo

ahora que son medios muy light (...) (E3-P1).

Tal como se ha dicho a lo largo del escrito, las experiencias educativas de los docentes de E.S. abordados, en este caso, alrededor del P.C y el E.D, conforman dinámicas en cuyo desarrollo construyen tres imágenes del docente como sujeto disruptivo, vanguardista y reflexivo: ethos del pedagogo provocador, del docente creativo y del formador crítico. Los anteriores fragmentos de E3- P1 y P3, muestran, así, una de las maneras como los docentes se posicionan desde una perspectiva reflexiva, y convocan una imagen de sí desde la mirada del formador crítico. Indican, además, el modo en que asumen el periodismo actual en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la importancia de tener una postura concreta sobre su proceder con la disciplina entorno a los acontecimientos locales, nacionales e internacionales. En tal sentido, su actitud discursiva (reflexiva y crítica) interpela al Tú del discurso pedagógico (los estudiantes) quienes, a su vez, construyen su propio P.C actualizado a través de su E.D tanto en textos orales y escritos al interior y fuera del aula; el corpus de docentes, tal como se ha demostrado, construye estas relaciones discursivas que la investigación en sí misma describe y explica ampliamente.

3.4. **Concepciones recurrentes del P.C y el periodismo en los estudiantes**

En las concepciones de los estudiantes se hallan recurrencias en cuanto al modo de asumir el papel del periodista y del periodismo como una actividad fundamental en la sociedad, en cuyo proceso es indispensable investigar para informar con la verdad. El periodista entendido como apoyo, como ayuda para la sociedad se encarga de construir y/o forjar el pensamiento social o la opinión pública. Lo que indica una manera de comprender la profesión como prisma a través del cual se ve reflejada la estructura de

la sociedad, y, por tanto, hay que cuidar de su práctica.

Así mismo, se resalta el proceso investigativo para informar con veracidad en medio de las plataformas múltiples y las *fake news* constantes. De aquí que se insista en la idea según la cual, el periodista debe ir más allá en las investigaciones para convertirse en un agente confiable en el amplio mundo de los medios de comunicación. Según esta contemplación, el periodista promueve el P.C. en la medida en que tiene la capacidad de analizar y razonar sobre las noticias que impactan el mundo; a través de su competencia escritural y narrativa, posibilita una mirada crítica y amplia para comprender realidades individuales y colectivas. En últimas, asumen el periodismo y el periodista como posibilitadores de visiones, decisiones, transformación y responsabilidad en el decir; ser la voz de los que no tienen a través de las modalidades del periodismo señaladas como: historias de vida, reportajes, crónicas y columnas de opinión.

De su lado, el P.C. es advertido como la capacidad para analizar, reflexionar, razonar, cuestionar, evaluar, argumentar, etc, lo que, según su perspectiva, les permite ir más allá o ver más allá de los asuntos temáticos académicos, sociales, experimentales o políticos a los que se enfrentan en su vida diaria. Esta manera de asumir el P.C. se corresponde con la importancia de revisar varios puntos de vista para tener evaluaciones o decisiones pertinentes con el mundo en el que están inmersos educativa y socialmente. Asumir el P.C. como una manera de revisar las múltiples opciones frente a lo experimentado significa aceptar la multiplicidad de visiones y la pluralidad existente en la vida y sus contingencias. Esto demuestra que los estudiantes de las dos universidades abordadas (U.C.P – U.T.P) comprenden empíricamente lo que significa configurar el P.C tanto en los procesos de aprendizaje como en lo relacionado



con los acontecimientos sociales, en tanto forma de tomar decisiones frente a los asuntos del diario vivir; consideración no menor que se conjuga con las voces teóricas autorizadas por la comunidad académica y aplicadas en este estudio alrededor del P.C y el E.D.

Conclusiones

La construcción del P.C y el E.D de los docentes entrevistados y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las prácticas pedagógicas mediadas por TIC y las asignaturas orientadas, transparentan la existencia de un crecimiento permanente de la reflexión pedagógica y la visión crítica sobre los objetos de estudio abordados. Destaca en la búsqueda de anclajes textuales o huellas de la imagen de sí, la visión convergente de los docentes según la cual, los estudiantes actuales de periodismo manifiestan reticencia por los medios tradicionales para acercarse al mundo del reportaje, o lo que es igual, por las lecturas analógicas tradicionales; esto, toda vez que sienten mayor atracción por las pantallas y los medios digitales diseñados en la medida del avance tecnológico y de las relaciones socio-políticas del siglo XXI. Al sostener esta idea se posicionan como sujetos que proyectan su P.C a través de un E.D configurado a través de la experiencia y la reflexión crítico-pedagógica en el aula sobre su quehacer docente.

La imagen de sí construida por los docentes analizados da cuenta de un pensamiento crítico movilizado a través de un *ethos* discursivo comprometido con procesos de enseñanza-aprendizaje que resaltan la actuación de docentes formadores críticos. La imagen de sí construida por los estudiantes abordados permite establecer que, efectivamente, los procesos de aprendizaje mediados por TIC en la enseñanza del periodismo en las dos universidades intervenidas transparentan los aportes de las corrientes cognitivas y lógicas sobre el P.C.

Los resultados permiten establecer que el proceso de formación en la E.S debe establecerse en torno al aprendizaje del educando y no solo mantenerse en la enseñanza, en tanto que la educación actual en el mundo debe pasar de un proceso heterónimo a uno autónomo.

Igualmente, permiten demostrar que la construcción del P.C y el E.D en las prácticas mediadas por TIC en la enseñanza-aprendizaje del periodismo en las dos universidades abordadas en Pereira-Risaralda, se evidencia en las maneras en que los docentes expresan sus saberes vinculados a la perspectiva asumida frente a los objetos de estudio y las herramientas aplicadas en el proceso educativo. Esto es, la tendencia constante, reflexiva y crítica en relación con el propio proceso de formación respecto de lo que significa ser periodista en Colombia, por un lado, y, por el otro, la proyección de los docentes en sus enunciaciones de un *ethos* dicho y un *ethos* mostrado, cuya coherencia muestra la imagen de sí e insta a la aprehensión de pensamientos, herramientas, conductas y maneras de reflexionar, sin que ello signifique hegemonías o imposiciones discursivas. Lo que sí, es que la permanente reflexión pedagógica y la crítica argumentada sobre el ejercicio profesional del periodismo llevada a cabo por los docentes, hace que el E.D de los estudiantes manifieste algún grado de criticidad y sea reflejado en sus enunciaciones.

De este modo, toma forma los planteamientos de los autores del P.C, como el grupo Delphi (1990), para quienes se trata de una herramienta esencial para la indagación y constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica. A este tenor, se puede corroborar la perspectiva de Facione (2007) según la cual el P.C es importante no solo como elemento determinante en la investigación académica, sino, también, como



un recurso para la actuación de las personas en esferas de discursos individuales y sociales.

Lo dicho, como quiera que estas nociones, entre otros soportes teóricos del P.C, se identifican en el *ethos* (yo) discursivo docente y en el *ethos* (yo) discursivo estudiantil relativos a las maneras en las que entretengan sus reflexiones y criticidades respecto de cómo enseñar, cómo aprehender y poner en práctica los saberes del ámbito periodístico vinculados con la historia del país, las realidades sociales, culturales y los hechos políticos que lo han marcado.

Lo hallado en las enunciaciones de los docentes ponen de manifiesto el '*ethos* reflexivo y disruptivo', el '*ethos* innovador' y el '*ethos* formador crítico'. Ello obedece sin duda a la manera en que el E.D es desplegado y mostrado en sus enunciaciones y posturas que relacionan saberes, prácticas educativas, utilización de herramientas tecnológicas, posturas sobre los mundos de referencia mediata e inmediata, y el compromiso pedagógico demostrado en teoría y práctica, lo cual, finalmente, influye a los educandos en sus modos de apropiar los conocimientos y construir sus propio P.C develado a través de sus E.D.

Referencias Bibliográficas

- Amossy, R. (1999). La noción de ethos: de la retórica al análisis del discurso. Amossy, Ruth (dir.).
- Amossy, R., & Zavaglia, A. (2007). O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. *Filologia e linguística portuguesa*, (9), 121-146.
- Amossy, R.(2010); La présentation de soi. Ethos et identité verbale. París: PUF. 228 pp. ISBN: 978-2-13-058095-9. *Rétor*, 1(1), 104-112.
- Andreu-Andrés y García, Casas (2014). La evaluación de la participación en equipos de trabajo universitarios. *Revista WPOM Working Papers Operations Management*, 5(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.4995/wpom.v5il.1758>
- Bailin, S. Case, R. Coombs, J. y Daniels, L. (1999b). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), 285-302. <http://www.iskconeducation.org/download/BAILIN,-CASE,COOMBS%20%20DANIELS%20%20Conceptualizing%20critical%20thinking.pdf>.
- Berger, P y Luckman, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Curiche – Aguilera, D.M. (2015). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el internado nacional Barros Arana. [Tesis de Maestría en Informática educativa, Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Postgrado]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136541>
- Díaz, L., & Montengro, M. (septiembre, 2010). Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. [Presentación de paper] XXXII Simposio de Profesores de Práctica Profesional. Ponencia. Rosario: Facultad de Ciencias Económicas y Estadística. Universidad Nacional de Rosario. http://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2016/05/CECONTA_SIMPOSIOS_XXXII_Santiago_del_Estero_2010.pdf

- Ennis, R. (1989). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In Baron, J. and Sternberg, R., (eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, 9-26. New York: W. H. Freeman and Company.
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Recuperado en septiembre de 2021, de www.insightassessment.com: <file:///C:/Users/57310/Downloads/DEX2014reprinting.pdf>
- Facione, P. A. (1990). The California critical thinking skills test: college level technical report #1 experimental validation and content validity. Manuscrito inédito. Universidad de Santa Clara. California. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.131.8583&rep=rep1&type=pdf>
- Facione, P.A; Facione, N.C. y Giancarlo, C.A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its carácter, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informa I Logic*, 20, 61-84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254> https://ojs.uwindsor.ca/index.php/informal_logic/article/view/2254
- Facione P. A. (2007). Pensamiento crítico. ¿qué es y por qué es importante? Manuscrito inédito. Universidad Loyola, Chicago. Recuperado de <https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/pensamiento-critico.pdf>
- Facione, P. A. (2013). Critical Thinking: What it is and Why it counts. Recuperado en septiembre de 2020, de www.insightassessment.com: <http://www.insightassessment.com/CT-Resources/Teaching-For-and-About-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF>
- Goffman, E., & Kihm, A. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne (Vol. 2). Paris: Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1974). Frame analysis: An essay on the organization of experience. Harvard University Press.
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains [La enseñanza del pensamiento crítico para la transferencia a través de dominios]. *American Psychologist Associations*, 53(4), 449-455.
- Halpern, D.F. (2003). Pensamiento y conocimiento: Introducción al pensamiento crítico (4ª ed). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Halpern, D.F. (2006). Halpern critical thinking assessment using everyday situations: background and scoring standards (2[degrees] report). [Unpublished manuscript]. Claremont, CA: Claremont McKenna College.
- Herrero, J. (2018) Elementos del pensamiento crítico. Segunda edición (revisada y ampliada). España: Universidad de Alcalá.
- Lodico et al. (2010). *Methods in Educational Research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass. 2nd edition.
- López-Aymes, G. (2012), Pensamiento crítico en el aula. Estado de Morelos: Universidad Autónoma. Disponible en: http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf.

- Maingueneau, D. (2010). El enunciador encarnado y la problemática del ethos. *Revista Otras voces*, Versión 24 • UAM-XMéxico, 203-225. <file:///C:/Users/57310/Downloads/381-Texto%20del%20art%C3%ADculo-380-1-10-20190215.pdf>
- Martínez, Solís M. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali-Colombia: Artes Gráficas. Universidad del Valle.
- Martínez, M.C. (2007). La construcción de los sujetos discursivos o la argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. *En Argumentación Y Semiosis En La Didáctica Del Lenguaje Y Las Matemáticas*, 29-62. Colombia: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas).
- Martínez, M.C. (2007) La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa. En *Parlamentos. Teoría De La Argumentación Y Debate Parlamentario*, (p.200). Argentina: Biblos.
- Martínez Solís, M y Joaquín, J. (2011). Géneros del discurso digital: escritura y sociedad. España – Andalucía.
- Maingueneau, D. (1996). Éthos et argumentation philosophique. In *Descartes et l'argumentation philosophique* (pp. 85-110). Presses Universitaires de France.
- Maingueneau, D. (2007). El ethos y la voz de lo escrito (traducción de Ramón Alvarado). *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (6), 79-92.
- Maingueneau, D. (2012). El enunciador encarnado. *Versión. Estudios de comunicación y política*, (24), 203-225. <file:///C:/Users/57310/Downloads/381-Texto%20del%20art%C3%ADculo-380-1-10-20190215.pdf>
- Merriam, S (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, John Wiley & Sons, 88-126.
- Nieto, A.M y Saiz, C. (2008). Evaluación del “componente estructural” de Halpern para mejorar el pensamiento crítico. *Revista Española de Psicología*, 11 (1), 266-274. doi: <https://doi.org/10.1017/S1138741600004303>
- Olivares, S., y Heredia, Y (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de Aprendizaje Basado en Problemas en estudiantes de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 759-778.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *Cómo mejorar el Aprendizaje Estudiantil*. Recuperado en septiembre de 2021, de Foundation for Critical Thinking: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-StudentLearning.pdf>
- <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-StudentLearning.pdf>
- Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. In *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información* (p. 63). Universidad de Valladolid.
- Proyecto Delphi. U.S.A. (agosto 2007) *Pensamiento crítico en el aula*. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/126/>



- Ramos-Gorostiza, P., Gayubo-Moreno, L. (2004). El lenguaje como problema nuclear de los trastornos generalizados del desarrollo. Una contribución al problema del significado. *Revista Psiquiatría biológica. Publicación oficial de la Sociedad Española de Psiquiatría Biológica*, 11 (1). 11-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5872573>
- Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. (2000). Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship? *Journal of Agricultural Education*, 41(3), 2-12. doi:10.5032/jae.2000.03002
- Saiz, C. y Rivas, S.F (2008a). Evaluación en pensamiento crítico: Una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, 22-23, 25-66.
- Saiz, C. y Rivas, S.F. (2008b) Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129- 149.
- Saiz, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Madrid: Pirámide.
- Semerci, N. (2006). The effect of Problem-Based Learning on the Critical Thinking of Students in the Intellectual and Ethical Development Unit. *Social Behavior and Personality*, 34(9), 1127-1136.
- Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1990): *Teaching thinking: Issues and approaches*. Pacific Grove, CA, Midwest Publications.
- Tiwari, A., Lai, P., Entonces, M. y Yuen, K. (2006). Una comparación de los efectos del aprendizaje basado en problemas y las conferencias sobre el Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. *Revista Medical Education*, 40 (6), 547-554. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02481.x> <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2929.2006.02481.x>
- Villarini Jusino, A.R. (1987). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Revista Perspectivas psicológicas*, 3(4). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>
- Watson, G., & Glaser, E.M. (1980). *Critical thinking appraisal, forms A and B*. New York: Harcourt, Brace and Wold.

NOTAS