

LA IDEOLOGÍA EN LA INTERACCIÓN MAESTRO-TEXTO-ESTUDIANTE EN LAS CLASES DE CIENCIAS SOCIALES Y SU REPERCUSIÓN EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Jorge Mizuno Haydar y Gillian Moss
Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

RESUMEN

La investigación que se presenta en este artículo se centra en el análisis de las manifestaciones discursivas de la ideología en la interacción entre maestr@s, textos y estudiantes en las clases de Ciencias Sociales de un colegio de Puerto Colombia, población pesquera del área metropolitana de Barranquilla, Colombia. Presentamos un resumen de la metodología empleada, seguido de un análisis de las categorías sobresalientes que emergen de los datos recogidos con respecto al discurso del texto, del maestro y de l@s estudiantes. A partir de estos resultados, planteamos nuestras inquietudes con relación al perfil de ciudadan@ que parece estarse promoviendo en estas clases: no participativo, circunscrito a lo local, acrítico y desesperanzado.

Palabras clave: ideología, discurso, maestr@, texto, estudiante, ciudadan@.

ABSTRACT

IDEOLOGY IN THE TEACHER-TEXT-STUDENT INTERACTION IN THE SOCIAL SCIENCES CLASSES AND ITS REPERCUSSION ON THE CIVIC EDUCATION

The research presented in this article focuses on the analysis of the discursive manifestations of ideology in the interaction between teachers, texts and students in the Social Sciences classes at a school in Puerto Colombia, a fishing town in the metropolitan area of Barranquilla, Colombia. We present a summary of the methodology, followed by an analysis of the highlighted categories that emerge from the data collected in terms of text discourse, teacher, and students. From those results, we point out our concerns regarding citizen's profile apparently promoted in these classes: non participative, locally restricted, non critical and desperate.

Key words: ideology, discourse, teacher, text, student, citizen.

RESUMÉ

L'IDÉOLOGIE DANS L'INTERACTION MAÎTRE-TEXTE-ÉLÈVE DANS LES COURS DE SCIENCES SOCIALES ET SA REPERCUSSION DANS L'ÉDUCATION CITOYENNE

La recherche présentée dans cet article vise à analyser les manifestations discursives de l'idéologie dans l'interaction entre maîtres, textes et élèves dans les cours de Sciences Sociales d'une école de Puerto Colombia, un village de pêcheurs dans l'aire métropolitaine de Barranquilla, Colombie. Nous présentons un résumé de la méthodologie utilisée, suivi d'une analyse des catégories qui émergent des données obtenues par rapport au discours du texte, du maître et des étudiants. A partir de ces résultats, nous présentons notre inquiétude quant au profil du citoyen qui semble être encouragé dans ces cours: un citoyen non-participatif, circonscrit à ce qui est local, non-critique et désespéré.

Mots-clé: idéologie, discours, maître, texte, élève, citoyen.

RESUMO

A IDEOLOGIA NA INTERAÇÃO PROFESSOR-TEXTO-ESTUDANTE NAS AULAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E A SUA REPERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO CIDADÃ

A investigação apresentada em este artigo centra-se na análise das manifestações discursivas da ideologia na interação entre professores, textos e estudantes nas aulas de Ciências Sociais de um colégio de Puerto Colombia, povoado de pescadores na área metropolitana de Barranquilla, Colômbia. Apresentamos um resumo da metodologia usada, seguido de uma análise das categorias sobressalentes que emergem dos dados recolhidos com respeito ao discurso do texto, do professor e dos estudantes. A partir de estes resultados, estabelecemos as nossas inquietudes no que diz respeito do perfil de cidadão que parece estar a ser promovido em estas aulas: não participativo, circunscrito ao local, não crítico e desesperançado.

Palavras chave: ideologia, discurso, professor, texto, estudante, cidadão.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos aspectos de los resultados de una investigación sobre “La relación entre lenguaje e ideología en la interacción maestr@-texto-estudiante en las clases de Ciencias Sociales y su influencia en el proceso de formación del/la ciudadan@”, realizada en Puerto Colombia, población pesquera del área metropolitana de Barranquilla, Colombia.¹ El objetivo general de la investigación fue analizar las formas como, en el contexto de las clases de ciencias sociales, se manifiesta la ideología en el lenguaje del texto, maestr@ y alumn@; la relación existente entre estas manifestaciones y la formación del/la estudiante y cómo esta relación influye en la formación de ciudadan@s.

En esta primera sección, expondremos las razones por las cuales hemos considerado relevante la realización de un estudio con estas características. Luego, presentaremos la descripción de la metodología empleada, un resumen de los resultados más destacados y, por último, una breve discusión de las implicaciones de los mismos.

En años recientes, como parte de la nueva visión postmoderna de la realidad y como resultado de la reevaluación de las teorías marxistas y neo-marxistas, después del colapso de los estados comunistas de la Unión Soviética y de Europa Oriental, se ha llegado a cuestionar la validez del concepto de ideología, sobre todo en la acepción que lo relaciona muy estrechamente con el conflicto entre clases sociales o con la noción de ‘conciencia falsa’ (van Dijk, 1993, p. 4). Sin embargo, muchos investigadores en el área del análisis crítico del discurso (por ejemplo: Fairclough, 1992, 1995; Kress, 1985; Torfing, 1999; van Dijk, 1993) siguen sustentando la utilidad de este concepto para dilucidar las relaciones existentes entre el lenguaje, los textos y las prácticas discursivas, por un lado, y las prácticas sociales –entre ellas el manejo del poder y el dominio– por el otro. Al respecto, Kress (1985, p. 2)² afirma que la ideología “cubre las inquietudes por las formas de conocimiento [...] dentro de prácticas

¹ El estudio fue cofinanciado por Colciencias y la Fundación Universidad del Norte, durante los años 2003-2004, y ejecutado por el colectivo Urdimbre, del grupo Lenguaje y Educación, adscrito al Instituto de Estudios Superiores en Educación de la Universidad del Norte. Las personas involucradas en el proyecto fueron Diana Ávila, Norma Barletta, Jorge Mizuno, Gillian Moss y Carlina Tapia.

² Aquí, como en todas las citas tomadas de fuentes en inglés, la traducción al español es nuestra.

sociales específicas”, y que además, “se ocupa igualmente de las formas de conocer dominantes y oposicionales en una sociedad [...] y del conocimiento que deriva de la posición histórica y social de sus usuarios”. Por su parte, van Dijk (1993, p. 1) define la ideología como

los marcos básicos que organizan las representaciones sociales en la mente de los miembros de grupos sociales, es decir, como una función de las metas e intereses sociales y políticos de grupos o instituciones. [...] las ideologías y sus estructuras ‘internas’ [...] son cognitivas, pero sus condiciones y funciones ‘externas’ se basan en el grupo o institución y son, por tanto, sociales. Se adquieren, utilizan y modifican en situaciones sociales y son compartidas por individuos como miembros de grupos sociales o instituciones.

La educación constituye una práctica social específica de especial interés en este sentido ya que, como institución, la escuela, o, en un nivel macro, el sistema educativo nacional, forjan sus propias formas de conocer, y expresan su ideología por medio de las formas discursivas que manejan. Al mismo tiempo, como lugar de transmisión de la cultura y de sus diversas prácticas sociales, también se constituyen en el espacio en el que diversas ideologías imperantes en la sociedad “se adquieren, utilizan y modifican” (van Dijk, 1993). Entre estas podemos incluir no solo ideologías de tipo netamente político-social sino, además, aquellas relacionadas con las prácticas de producción y distribución del conocimiento, el ejercicio de la ciencia, el papel de la educación en la vida de la nación, y así sucesivamente. De esta manera, las diversas ideologías identificables en una comunidad educativa jugarán un papel primordial en la formación de nuev@s ciudadan@s y su relación con el conocimiento, en general, y con la ciencia, en particular.

Para el estudio de las ideologías, necesariamente debemos recurrir al análisis del discurso. Observa Kress (1985, p. 29): “Las ideologías encuentran en el lenguaje su articulación más clara”. Fairclough (1995, p. 73) va más allá, al afirmar que el papel del discurso no es simplemente representativo sino constitutivo: “el discurso contribuye a los efectos materiales de la ideología”. En el mismo orden de ideas, Torfing (1999, p. 82) sostiene que el discurso influye en “los libretos, categorías y racionalidades cognitivas que son indispensables para la acción social”. Discurso e ideología son, entonces, inseparables. Más aún, si seguimos a van Dijk en el sentido de considerar que las estructuras ideológicas son cognoscitivas y, por consiguiente, no susceptibles de observación directa, entonces debemos recurrir al análisis de sus manifestaciones sociales a través del

“La ideología en la interacción maestro-texto-estudiante ...”

discurso para tener acceso, aunque sea por inferencia, a dichas estructuras. Para que este análisis pueda tener validez, es necesario tener en cuenta la complejidad de la interacción entre los miembros del grupo social, sus textos y prácticas discursivas, y sus ideologías. Enfatiza Fairclough (1995, p. 71):

Mientras es verdad que las formas y los contenidos de los textos llevan la impronta de los procesos y estructuras ideológicos, no es posible “leer” las ideologías directamente en los textos. Esto se debe a que los significados son producidos por medio de interpretaciones de textos y los textos son susceptibles de diversas interpretaciones, y a que los procesos ideológicos pertenecen a los discursos entendidos como eventos sociales completos –procesos que tienen lugar entre personas– y no a los textos que se producen, distribuyen e interpretan como momentos de tales eventos.

En el mismo sentido Halliday (1994: XV) afirma que, para que un análisis discursivo alcance a evaluar las fortalezas y debilidades de un texto en relación con sus propósitos, se requiere una interpretación no solo del texto mismo sino de su contexto, de la relación sistemática entre texto y contexto. De ahí la importancia de estudiar la interacción en el aula entre maestr@, texto y alumn@ como un evento discursivo total, en toda su complejidad, para poder tener acceso a las estructuras ideológicas que ahí se adquieren, utilizan y modifican.

2. METODOLOGÍA

Para lograr el objetivo propuesto, analizamos, bajo la óptica de la gramática sistémico-funcional (Halliday, 1994), un capítulo del texto escolar *Revolución industrial y capitalismo, Milenio 8*, de la Editorial Norma, utilizado en el contexto observado. Hemos considerado pertinente la aplicación de este modelo lingüístico por su énfasis en el significado como producto de la escogencia entre las diversas opciones que ofrece el sistema lingüístico y su visión del lenguaje como semiótica social. El tema observado, “Revolución industrial y capitalismo”, es expuesto en el libro en catorce páginas y cubre las transformaciones europeas en el siglo XIX desde la Revolución Industrial hasta la disolución del Imperio turco en 1920. La unidad temática del texto guía fue escogida teniendo en cuenta que era la unidad que se trataría en el orden planificado por el profesor de la asignatura.

Para el estudio etnográfico, escogimos un curso de 8º grado de Educación Básica, con 25 estudiantes de edades entre 12 y 14 años. Se realizaron seis observaciones para un total de nueve horas de las clases correspondientes al

desarrollo de la unidad analizada, se aplicaron entrevistas (ver anexo 1) a seis estudiantes y se solicitó a tod@s l@s estudiantes la elaboración de un texto escrito alrededor de temas que habían sido tratados durante el desarrollo de las clases.

El texto fue analizado teniendo en cuenta las tres metafunciones del lenguaje propuestas por Halliday (1994), a saber:

- a. *Función experiencial*: esta función tiene que ver con la representación del mundo; para su análisis tuvimos en cuenta el análisis de transitividad (procesos y participantes), ergatividad, metáfora gramatical (Chamorro, Mizuno y Gillian, 2003), elecciones y relaciones léxicas (Hoey, 1991);
- b. *Función interpersonal*: es la que construye las relaciones interpersonales, en el caso del texto escrito, las relaciones entre autor(a) y lector(a); para su análisis consideramos modalidad, preguntas e intertextualidad (Fairclough, 1992; Tapia y Ávila, 2004);
- c. *Función textual*: se encarga de la organización del texto, en la que tuvimos en cuenta el desarrollo temático (Fries, 1983; Moss, Mizuno, Ávila, Barletta, Carreño, Chamorro y Tapia, 2003).

Los datos obtenidos a partir de las observaciones, entrevistas y análisis de documentos, fueron analizados desde el punto de vista de la ideología, utilizando categorías emergentes, construidas a partir de la interpretación del discurso, teniendo en cuenta la naturaleza socio-cognitiva de las estructuras ideológicas. Algunas de estas categorías se describirán más abajo.

Una de las características interesantes que emergen del análisis del discurso, tanto de l@s estudiantes como del maestro, es la presencia reiterativa de ciertas categorías que tienen que ver con la ideología. El perfil discursivo de las categorías, es decir, su análisis desde una perspectiva lingüística, nos ayuda a identificar algunas posiciones ideológicas manifestadas y, a partir de estas, identificar el perfil de ciudadan@ que se promueve en el aula. Para realizar esto, en el caso de l@s estudiantes, tuvimos en cuenta una malla de categorías aplicadas bajo tres visiones superpuestas que pueden dar cuenta de la visión de la realidad que expresan est@s estudiantes mediante el lenguaje oral. Estas tres visiones son: las Concepciones, la Polifonía y la Metacognición. Para la macrocategoría de las Concepciones, hemos tenido en cuenta la definición de

“La ideología en la interacción maestro-texto-estudiante ...”

Giordan y de Vecchi (1995, p.103): “se trata [...] de un conjunto de ideas coordinadas e imágenes coherentes, explicativas, utilizadas por las personas que aprenden para razonar frente a situaciones-problema [...]. Este conjunto traduce una estructura mental subyacente responsable de estas manifestaciones contextuales”. Dentro de la macrocategoría de las Concepciones, a su vez, tuvimos en cuenta:

- a. la cosmovisión, que hace referencia a lo que dice el/la estudiante desde el mesocosmos,³ sus valoraciones y los modelos explicativos que utiliza para interpretar el mundo;
- b. los niveles de formulación, o sea, el grado de aproximación al concepto científico (Giordan y de Vecchi, 1995); entre estos niveles están los conceptos confusos, casos específicos de conceptos para cuyo manejo el discurso de l@s estudiantes evidencia dificultades.

En la macrocategoría de Polifonía, analizamos cuál es la fuente de donde el/la estudiante toma lo que expresa, así como el tipo de discurso usado.

En la macrocategoría de Metacognición analizamos los niveles de conciencia del/la estudiante con respecto a su propio proceso de aprendizaje.

En el caso del maestro, hemos trabajado con dos visiones superpuestas, utilizando como macrocategorías las Concepciones y las Estrategias Pedagógicas.

Para la formulación de las macrocategorías, tanto de l@s estudiantes como del maestro, hemos recurrido a conceptos que se utilizan dentro de la bibliografía concerniente a los procesos de aprendizaje. Para las categorías y subcategorías dentro de cada macrocategoría, sin embargo, hemos utilizado categorías emergentes, es decir, categorías construidas a partir del análisis de los datos, por medio de triangulación entre investigadores y entre diversos tipos de datos (observaciones, entrevistas y productos escritos para el caso de l@s estudiantes; observaciones y entrevista para el caso del maestro).

En el anexo 2, presentamos la lista completa de las categorías utilizadas para el análisis del discurso de l@s estudiantes. Las categorías utilizadas para el análisis del discurso del maestro se presentan en el anexo 3.

³ Esta categoría se refiere a la dificultad que muestran l@s estudiantes para concebir hechos tanto en el nivel macro como en el nivel micro, ya que tienden a interpretar todos los hechos desde el mismo nivel de su experiencia inmediata (comunicación personal de Rafael Porlán, en 1997).

3. RESULTADOS

En esta sección, mostraremos, en primer lugar, las características más relevantes del texto; luego, algunos de los resultados encontrados en el análisis del profesor y, por último, los resultados del análisis de l@s alumn@s.

3.1. El texto

En el análisis del texto, el mayor número de evidencias de posiciones ideológicas se encontró en la función experiencial, en especial en las categorías de transitividad y ergatividad. Por ello, en la presentación de resultados nos concentraremos en estas categorías. Dentro del sistema transitivo-ergativo de este texto, lo que más se destaca es la metáfora gramatical y, en particular, las nominalizaciones. Otro tipo de metáforas está constituido por el presente histórico, muy utilizado en los textos de historia, para dar visos de objetividad a los hechos históricos que se presentan como verdades científicas. Recordemos que el presente (intemporal) se utiliza típicamente para expresar leyes o verdades de la ciencia. También encontramos procesos verbales con emisores inanimados, una especie de metáfora gramatical, pues se esperaría que este tipo de proceso, característico de los seres humanos, tuviera como emisor a un hombre o a una mujer o a un colectivo humano. Asimismo, es común encontrar procesos no ergativos, en los cuales la falta de agente diluye la responsabilidad social de los posibles actores. Otras veces, los actores de los eventos de la historia corresponden a abstracciones o nominalizaciones, formas de expresión que también encubren la agencialidad humana, reforzando así la impresión que recibe un lector inexperto de que los hechos ocurren por sí solos (Moss, 2005). Veamos un extracto del texto en el que se muestran algunos de los rasgos citados anteriormente; estas características se resaltan en cursivas:

- (1) En el orden económico, los *cambios* fueron igualmente significativos. La *productividad exigía* cada vez más la *búsqueda* de nuevos mercados y materias primas. Es así como *se reanuda* la *búsqueda* de dominios coloniales en África, Asia y Oceanía, para *conseguir* recursos, *abrir* mercados e *imponer* la *creación* de monopolios.

De la misma forma, el *incremento* de productos manufacturados *estimuló* el comercio; así, *se hizo* necesario *ampliar* las *inversiones*, y con ellas las instituciones bancarias y crediticias, como las sociedades anónimas y los trusts. (Ramos y Espinoza, 1997, p. 39)

“La ideología en la interacción maestro-texto-estudiante ...”

El cuadro 1 muestra el análisis de las metáforas gramaticales de los dos párrafos citados textualmente.

CUADRO 1. ANÁLISIS DE METÁFORAS GRAMATICALES DE LOS PÁRRAFOS 3 Y 4 DE RAMOS Y ESPINOZA, 1997

Nominalización	Procesos no ergativos	Proceso causal	Proceso verbal con sujeto inanimado	Presente histórico (no ergativo)
cambios productividad búsqueda creación incremento inversiones	conseguir abrir imponer se hizo ampliar	estimuló	exigía	se reanuda

Vale la pena anotar que la combinación de estas características discursivas dentro de un mismo párrafo parece contribuir a una especie de “conspiración gramatical” (Martin, 1988), en la que la acumulación de categorías gramaticales con una orientación determinista tendría efectos más poderosos que el uso de cada categoría de manera aislada.

3.2. El maestro

Gran parte del discurso del maestro parece estar fuertemente influenciada por el discurso del texto. Así, observamos cómo ese discurso reproduce lo que hemos llamado *generación espontánea*, categoría que alude a la no ergatividad presente tanto en el texto como en el discurso del maestro y, luego, en el de l@s estudiantes. Los procesos se representan como si fuesen autoengendrados, sin ningún agente externo que los produzca. Asimismo, encontramos un distanciamiento del profesor respecto a la terminología de la ciencia: los fenómenos se nombran de cierta manera porque lo dijo alguien; él acepta sin cuestionar la denominación y la presenta en su discurso como un hecho, pero sin incluirse en la comunidad discursiva que formuló el término. A este rasgo del discurso del maestro lo hemos denominado *sumisión al texto*. En los siguientes ejemplos, tomados de las observaciones, en turnos del maestro, presentamos en cursivas casos de *generación espontánea* y en versales casos de *sumisión al texto*:

- (2) Aquí *se dio* lo QUE SE LLAMA LA TÉCNICA o sea particularmente en la producción agrícola, pero como les digo, *se dan* cambios sociales que tienen que ver con la sociedad, *aparecen* dos clases sociales. (Observación 2, turno 1)
- (3) Vean para que *se llevara a cabo* esto que SE LLAMA AQUÍ EL COMERCIO DE ULTRAMAR. (Observación 2, 19)

Otras características del discurso del maestro son el discurso sexista (en cursiva en los ejemplos) y la valoración de lo nuevo: todo lo nuevo es mejor (en versales):

- (4) Pero yo diría que *el hombre* cada día HA INVENTADO COSAS MEJORES y eso ayuda al progreso de la humanidad. (Observación 2, 33)
- (5) Esto nos permite hacer una analogía entre *el hombre* y LAS NUEVAS MÁQUINAS DE INFORMACIÓN Y, ÓIGASE BIEN, ENTENDER EL PROCESO DE LA VIDA. (Observación 2, 33)

Por su parte, el docente casi siempre evalúa positivamente lo que l@s estudiantes contestan, sin tomar en cuenta si la respuesta es correcta o no. Veamos el siguiente ejemplo, que se basa en el texto “Era ante todo el dominio de la razón sobre el autoritarismo” (Ramos y Espinoza, 1997, p. 40):

- (6) PROF.: ¿Qué es lo que buscaba esa doctrina?
EST.: (Lee del libro) El dominio de la razón y del autoritarismo.
PROF.: El dominio de la razón y el autoritarismo. Habla de ese mecanismo que dice dominio de la razón y el autoritarismo. (Observación 3, 7-9)

En vista de que el estudiante ha leído del texto escolar, el profesor considera que la respuesta debe ser acertada, sin evaluarla ni en cuanto a su pertinencia ni en cuanto a su exactitud. Pareciera que lo único importante es que el estudiante conteste, aproximándose al discurso imperante, en este caso, el del texto.

3.3. L@s alumn@s

En cuanto al discurso de l@s alumn@s, presentaremos ejemplos de las categorías más comunes.

- a. Polaridad. Esta categoría se refiere a la presencia, en el lenguaje de los estudiantes, de palabras que tocan los extremos en la totalidad y en lo absoluto: *siempre, todo, todos, nadie*. Así encontramos que, desde la concepción de un modelo explicativo, los estudiantes se ubican en los

extremos, cuando hablan de aspectos relacionados con la superioridad de la máquina sobre el ser humano y la valoración de lo rápido; para ellos, el trabajo “siempre” es realizado por la máquina de manera más rápida y eficaz, mientras que el ser humano “lo hace más lento todo”. Con ello, los estudiantes desconocen la relación de complementariedad y la interrelación tecnología/ser humano, en la cual este último no ha sido del todo reemplazado por la máquina. En este tópico se nota la influencia de la ideología del maestro.

- b. Homogeneización. Así mismo, para est@s estudiantes no existen revoluciones distintas, pues en todas hay conflictos, todas consiguen lo mismo y los actores buscan quedarse con algo. Esta visión simplificada tiene relación con el modelo explicativo, reiterado en discursos vacíos comunes en los medios masivos y en instituciones oficiales tanto nacionales como internacionales, según el cual todos los seres humanos somos iguales. Indica, por una parte, homogeneización de los eventos, ausencia de probabilidades y desconocimiento por parte del/la estudiante de diferentes contextos, culturas, épocas y sujetos y, por otra, una concepción polarizada de la sociedad. Esto último es un ejemplo de la manera como, en las etapas del *pensamiento en complejos* (Vygotsky, 1986), pueden coexistir concepciones aparentemente contradictorias; en este caso, “todos somos iguales” (Entrevista 4, turno 49) pero, al mismo tiempo, “nosotros los porteños somos pobres” (Entrevista 4, turno 25). Hay, pues, una tendencia hacia la uncausalidad, generalización y atemporalidad para los diferentes eventos de su entorno, aunado a una aceptación fatalista de su propia condición. Algunas de estas características se pueden apreciar en los siguientes ejemplos:⁴

(7) ENT.: ¿Qué hace que una transformación se considere grande?

EST.: (No contesta)

ENT.: Si tú sufres una transformación, ¿cuándo crees tú que sería una transformación grande? O ¿todas las transformaciones son iguales?

EST.: Para mí, todas son iguales. (Entrevista 4, turno 1)

⁴ En los ejemplos que siguen, ENT. significa ‘entrevistador’ y EST., ‘estudiante’.

- (8) ENT.: ¿Qué entiendes por clase social?
EST.: Bueno entiendo que es ... como se diría, por ejemplo, la burguesía era una clase de la alta que eran los reyes.
ENT.: ¿Tú perteneces a una clase social?
EST.: No. (Entrevista 5, turnos 24-25)
- (9) ENT.: ¿Tú perteneces a una clase social?
EST.: La clase baja
ENT.: La clase baja. ¿Por qué la clase baja?
EST.: Porque la clase alta es donde están los reyes, los presidentes y gobernadores. Pero, nosotros los porteños somos pobres y como no tenemos esas utilidades somos de la clase baja. (Entrevista 4, turno 25)
- c. Ergatividad. Considerada como análisis complementario de la transitividad (Halliday, 1994), la ergatividad nos indica la forma en que se representa la agencialidad de los procesos. Esta categoría muestra en los casos analizados cómo los estudiantes dan cuenta de los eventos acaecidos sin reconocer sujetos ejecutantes responsables de las acciones. Esto se manifiesta de dos maneras: en algunos casos, los procesos se enuncian sin agente: se supone que alguien los realizó pero no se sabe quién; en otros, los procesos se generan a sí mismos y surgen sin ninguna explicación:
- (10) ENT.: ¿En qué consistió la explotación de los obreros en la revolución Industrial?
EST.: A los obreros *los maltrataban* mucho y por eso *idearon* la revolución. (Entrevista 1, turno 31)
- (11) ENT.: ¿Por qué ocurrió la emigración del campo hacia las ciudades?
EST.: Porque *los reemplazaban* por máquinas más sofisticadas, *compraban* nuevas tierras para invertir y hacer su negocio. (Entrevista 1, turno 36)
- (12) ENT.: ¿Crees que algún día las máquinas harán todo el trabajo que hacemos las personas?
EST.: Sí, porque lo que estoy oyendo cada vez *inventan* más, *inventan* más y ya no van a haber tantas cosas para el hombre servirse ni ayudarse. (Entrevista 3, turno 9)
- (13) Profe, por ejemplo la ciencia medicina, la medicina siempre va avanzando cada vez más y no solo aquí en Colombia sino en otros países la medicina es cada día más avanzada. Son cosas que *aparecen* científicamente que van avanzando cada día más. (Observación 2, 87)

“La ideología en la interacción maestro-texto-estudiante ...”

La no ergatividad es un indicio de un modelo explicativo de generación espontánea donde hay una ausencia de sujeto con referencia a lo que se niega o se afirma en la proposición, por lo tanto, para el estudiante nadie es responsable de nada, lo cual diluye la importancia y comprensión de los eventos y podría contribuir a generar cierta cultura de impunidad. En los ejemplos anteriores, existen unos agentes etéreos que no se sabe quiénes son. Así, ¿quiénes *maltrataban, idearon, reemplazaban, compraban, inventan?*

- d. Conceptos confusos. Dentro de los niveles de formulación, se encuentran los conceptos confusos específicos; entre ellos: revolución, huelga, clase social, participación política. El/la estudiante no tiene claridad acerca de ellos, lo cual le impide tener una visión de circunstancias sociales importantes para su formación como ciudadan@. De manera general, el/la estudiante no comprende los conceptos aludidos o tiene una perspectiva simple de ellos dando muestra de una concepción ingenua de la realidad circundante. Algunas veces, el/la estudiante muestra conciencia de su falta de comprensión, otras no, como se puede apreciar en los ejemplos siguientes:

(14)ENT.: ¿Qué entiendes tú por revolución?

EST.: (No contesta.)

ENT.: ¿No sabes? ¿Ni idea qué es una revolución?

EST.: (Silencio)

ENT.: ¿Tú crees que la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, la Revolución Burguesa se parecen en algo?

EST.: Que todas conseguían lo mismo. Mejorar y cambiar las cosas para el mundo.

ENT.: Entonces, sí sabes lo que es una revolución.

EST.: Pero, o sea, el término “revolución, revolución” no tengo idea. (Entrevista 4, turnos 18-21)

(15)ENT.: ¿Qué entiendes por clase social?

EST.: Yo entiendo que es una clase alta, que es aquella, como la nobleza que tiene dinero, o sea que tiene fuerza más que las demás clases, que se siente con derecho a mandar, o sea, como la nobleza que se siente con derecho de mandar a los campesinos. (Entrevista 2, turno 24)

Las respuestas dadas por l@s estudiantes a las preguntas contenidas en (14) y (15), revelan dependencia de los medios de comunicación y poca claridad

acerca de para qué sirve estudiar historia; asimismo, muestran un(a) alumn@ con una visión reducida del mundo circunscrito a lo local en expresiones egocéntricas, como en los ejemplos que presentamos a continuación:

(16)ENT.: ¿Cómo crees que se dan a conocer los inventos?

EST.: Por medio de la televisión.

ENT.: ¿Alguna otra forma?

EST.: La radio. (Entrevista 1, turno 13)

(17)ENT.: ¿Qué es importante aprender en la clase de Historia?

EST.: Es bueno aprender las cosas de la vida, los avances.

ENT.: ¿Y por qué es importante? ¿Para qué sirve aprender eso?

EST.: Para saber más. (Entrevista 1, turno 50)

e. Polifonía. Dentro de la macrocategoría de la polifonía, otras de las categorías encontradas son el discurso y la ideología sexistas. En estas, hay una visión de la mujer que la deja sin protagonismo y al margen de la historia con inventos y quehaceres orientados hacia lo doméstico, mientras que el hombre como actuante tiene roles específicos y es capaz de utilizar máquinas que requieren más saberes (Mizuno, 2004).

(18)ENT.: ¿Crees que hay inventos para hombres e inventos para mujeres?

EST.: Sí.

ENT.: Por ejemplo...

EST.: Las máquinas son para hombres.

ENT.: ¿Cuáles máquinas?

EST.: Las máquinas de trabajo, por lo menos ahí los que trabajan en trigo, ahí hay máquinas y ahí trabajan son los hombres. Mujeres, no. Para las mujeres solamente, inventos así para las mujeres, porque hay mujeres que pueden trabajar con máquinas como puede ser la lavadora y esas cosas así. (Entrevista 5, turno 11)

4. DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos y al contrastar los discursos del texto, maestro y estudiante, estamos elaborando un perfil del/de la ciudadan@ que se está formando en las aulas de Ciencias Sociales, en el contexto observado. El cuadro 2 presenta nuestras conclusiones hasta el momento.

“La ideología en la interacción maestro-texto-estudiante ...”

CUADRO 2: RELACIÓN ENTRE EL PERFIL DE CIUDADAN@, EL DISCURSO Y LA COSMOVISIÓN DE L@S ESTUDIANTES

Perfil de ciudadan@	Discurso	Cosmovisión
No participativo	No ergatividad Agentes abstractos Conceptos confusos con respecto a procesos sociales	Generación espontánea Aceptación sumisa
Local (≠ universal)	Unicausalidad Egocentrismo Referencia a lo concreto Simplificación / homogeneización	Visión reducida del mundo Subvaloración de lo rural Dificultad para comprender lo lejano
Acrítico	Discurso e ideología del maestro Dependencia de los medios Discurso e ideología sexistas	Valoración de lo rápido, lo fácil y lo nuevo
Desesperanzado	Polaridad	Fatalismo Determinismo Superioridad de la máquina

Analizando la tabla anterior, la definición de ciudadan@ no participativ@ se hace evidente en los conceptos confusos (Goatly, 2000), los cuales no permiten que el/la estudiante pueda determinar un curso de acción para corregir/mejorar eventos sociales sobre los que el ser humano tiene amplia injerencia. Estos conceptos confusos también inciden en la formación de un/a ciudadan@ acritic@, ya que el/la aprendiz utiliza un término sin comprender su significado, y lo utiliza de manera repetitiva, sin saber qué está expresando. Esta característica discursiva, aunada a la no ergatividad (falta de agentes) y a la recurrencia de agentes abstractos para los procesos sociales, tiene como efecto que l@s estudiantes se consideren objetos (no sujetos) de esos procesos sociales, ya que los seres humanos brillan por su ausencia como responsables de los mismos (Colectivo Urdimbre, 2000; Moss, Mizuno, Ávila, Barletta, Carreño, Chamorro y Tapia, 2003; Moss, 2005).

Igualmente, las características señaladas en el cuadro 2 muestran un/a estudiante sin ningún tipo de criticidad en cuanto a su lectura. Los estudiantes asumen lo dado en el texto como una verdad absoluta, con el agravante de considerar los hechos sociales como predeterminados por una voluntad superior, sobre la cual los seres humanos no tienen ningún poder. Este determinismo en

cuanto a los eventos parece estar fuertemente influenciado por el uso del presente histórico (una forma de metáfora gramatical) para exponer los hechos de la historia. Este uso, muy frecuente en los libros escolares de ciencias sociales, muestra los hechos como verdades absolutas, que no responden a un devenir de las acciones de los hombres y mujeres miembros de una sociedad, sino más bien a una fuerza o ley universal que marca el destino de los pueblos. Además, la poca o ninguna modalización utilizada en el texto corrobora más esta visión determinista y fatalista de la historia. Las afirmaciones extremistas, sin ningún tipo de indeterminación o probabilidad, expresadas además como verdades intemporales, no permiten asumir posiciones diferentes.

Igualmente, el uso de nominalizaciones y de agentes abstractos favorece la no ergatividad (Chamorro, Mizuno y Moss, 2003). El ser humano, prácticamente, desaparece de los eventos sociales. La densidad de la nominalización probablemente influye en la acriticidad de l@s estudiantes, ya que a est@s les resulta difícil entender a cabalidad lo expresado en el texto y no están en capacidad de inferir la presencia de agentes ocultos.

Asimismo, la característica encontrada en el discurso del maestro, quien evalúa positivamente todo lo que dicen l@s estudiantes –ya que supuestamente est@s han leído la respuesta del texto– nos lleva a pensar que para ell@s lo único importante es reproducir el texto, sin tener en cuenta la pertinencia y exactitud de lo contestado. Esto, probablemente, lleva a la formación de ciudadan@s acritic@s, repetidores de discursos prefabricados, poco o nada significativos para ell@s, y, como consecuencia, ciudadan@s incapaces de proponer cambios en la sociedad.

Las características señaladas hacen que l@s alumn@s se formen una idea fragmentada del mundo, en el que suceden eventos por causas inmediatas y con consecuencias muy puntuales, los cuales, sin embargo, no influyen en las formas de vida ni en el inicio de procesos lentos de transformaciones.

No es de extrañar que el perfil de ciudadan@ que se esté propiciando tenga las características señaladas en la tabla anterior: acritic@s, fatalista, desesperanzado, no participativ@. Así las cosas, vemos un(a) aprendiz que, en realidad, no llena las expectativas de una educación de calidad y a quien, por el contrario, le hace falta recorrer un largo camino en la construcción de sus saberes, valores, modelos explicativos, y niveles de formulación, con el fin de llegar a ser lo que realmente es necesario para la construcción de una nueva visión de país.

“La ideología en la interacción maestro-texto-estudiante ...”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAMORRO, D., MIZUNO, J. y MOSS, G. (2003). Tergiversaciones y correspondencias: la metáfora y sus bemoles. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso, ALED*, 3 (1), 29-47.
- COLECTIVO URDIMBRE (2000). *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Sevilla: Díada Editora.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- FRIES, P. H. (1983). On the status of theme in English: Arguments from discourse. En J. S. Petöfi y E. Sözer (eds.), *Micro and macro connexity of texts*, (1-38). Hamburg: Helmut Buske.
- GIORDAN, A. y DE VECCHI, G. (1995). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada Editora.
- GOATLY, A. (2000). *Critical reading and writing*. London: Routledge.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- HOEY, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.
- KRESS, G. (1985). Ideological structures in discourse. En Teun van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 4, (27-43). London: Academic Press.
- MARTIN, J. R. (1988). Grammatical conspiracies in Tagalog: Family, face and fate with regard to Benjamin Lee Whorf. En J. D. Benson, M. J. Cummings y W. S. Greaves (eds.), *Linguistics in a systemic perspective*, (243-300). Amsterdam: Benjamins.
- MIZUNO, J. (2004). Visión de la mujer en alumn@s de octavo grado de educación básica. *Íkala*, 9 (15), 369-386.
- MOSS, G. (2005). The relation between language and ideology in history text books: SFL as a tool for Critical Discourse Analysis. En *Memorias de la primera conferencia regional latinoamericana de lingüística sistémico-funcional*, (336-342). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- MOSS, G., MIZUNO, J., ÁVILA, D., BARLETTA, N., CARREÑO, S., CHAMORRO, D. y TAPIA, C. (2003). *Urdimbre del texto escolar: ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- RAMOS, C. y ESPINOZA, G. (1997). *Milenio 8*. Bogotá: Editorial Norma.
- TAPIA, C. y ÁVILA, D. (2004). Las preguntas de los estudiantes: una manera de construir aprendizaje. *Zona Próxima* 5, 74-85.
- TORFING, J. (1999). *New theories of discourse: Laclau, Mouffé and Zizek*. Oxford: Blackwell.
- VAN DIJK, T. (1993). Discourse structures and ideological structures. Ponencia presentada en el International AILA Congress, Amsterdam.

VYGOTSKY, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press (original en ruso, 1934).

“La ideología en la interacción maestro-texto-estudiante ...”

ANEXO 1

COLECTIVO URDIMBRE
ENTREVISTAS PROYECTO IDEOLOGÍA CIENCIAS SOCIALES
MAYO 2, 2002

NOMBRE DEL ESTUDIANTE (S):

NOMBRE DEL ENTREVISTADOR (E):

1.	E	¿Qué entiendes por transformaciones?
	S	
	E	¿Qué hace que una transformación se considere grande?
	S	
	E	¿Podrías darme unos ejemplos?
	S	
2.	E	¿Cuáles fueron las transformaciones del siglo XIX?
	S	
3.	E	¿Qué importancia tienen esas transformaciones para nuestra vida hoy?
	S	
4.	E	¿Por qué las vacunas implican un cambio?
	S	
5.	E	¿Tú crees que los inventos beneficiaron a la humanidad?
	S	
	E	(Sí) ¿Cómo la beneficiaron? ¿Podrías darme un ejemplo? (No) ¿Por qué no? ¿Podrías darme un ejemplo?
	S	
6.	E	¿Piensas que los inventos de la revolución industrial han beneficiado a todas las personas?
	S	
	E	¿Crees que existen personas que no conocen todos los inventos?
	S	
7.	E	En alguna clase se habló de que las máquinas pueden reemplazar la mano del hombre. ¿Qué entiendes por la ‘la mano del hombre’?
	S	
8.	E	¿Qué es mano de obra?
	S	
9.	E	¿Crees que algún día las máquinas harán todo el trabajo que hacemos las personas?
	S	
	E	Y ¿eso sería bueno o malo?
	S	

10.	E	¿Por qué crees que a las empresas les gusta usar máquinas en vez de emplear personas?
	S	
11.	E	¿Crees que hay inventos para hombres e inventos para mujeres?
	S	
	E	Sí) ¿Podrías dar unos ejemplos?
	S	
12.	E	¿Crees que el uso del brassier ha favorecido a la mujer?
	S	
	E	¿Por qué (no)?
	S	
13.	E	¿Cómo crees que se dan a conocer los inventos?
	S	
	E	¿Hay alguna otra forma?
	S	
14.	E	¿Cómo crees que la televisión ha influido en la vida humana?
	S	
15.	E	En tu opinión, ¿la televisión hace que la gente sea más pensante o menos pensante?
	S	
16.	E	¿Es lo mismo ver las cosas en persona que verlas por televisión?
	S	
17.	E	A veces se observa que hay una ley que dice que lo viejo hay que cambiarlo por lo nuevo. ¿Estás de acuerdo?
	S	
	E	¿Por qué?
	S	
18.	E	¿Qué entiendes por revolución?
	S	
19.	E	¿Qué tienen en común todas las revoluciones?
	S	
20.	E	¿En qué se parecen la Revolución Francesa, la Revolución Industrial y las revoluciones burguesas?
	S	
21.	E	¿Qué buscan las revoluciones políticas?
	S	
22.	E	¿Crees que en este momento hay revolución en Colombia?
	S	
23.	E	¿Por qué crees que las FARC se llaman así: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia?
	S	
24.	E	¿Qué entiendes por clase social?

“La ideología en la interacción maestro-texto-estudiante ...”

	S
25. E	¿Tú perteneces a una clase social?
	S
E	¿Cuál?
	S
26. E	¿Qué es la burguesía?
	S
E	¿Quiénes son los burgueses?
	S
27. E	¿Qué es el proletariado?
	S
E	¿Quiénes son los proletarios?
	S
28. E	¿Qué es el imperialismo?
	S
E	¿Quiénes son los imperialistas?
	S
29. E	¿Cómo interpretas tú la expresión “sentimiento nacionalista”?
	S
30. E	¿Cómo interpretas la frase: ‘Estados Unidos es un país imperialista y explota a los países subdesarrollados’?
	S
31. E	¿Qué entiendes por explotación?
	S
E	¿En qué consistió la explotación de los obreros en la Revolución Industrial?
	S
E	¿Crees que todavía existe explotación en las industrias ahora?
	S
32. E	¿Tú sabes qué es una huelga?
	S
E	¿Quiénes utilizan las huelgas?
	S
E	¿A quiénes favorecen las huelgas?
	S
33. E	¿Por qué crees tú que se dan los turgorios?
	S
34. E	En la clase, el profesor dijo varias veces cosas como: “Compraban tierras a bajo precio para invertir en la producción”, “Hubo descubrimientos geográficos”, “Se inventaron las carabelas, las brújulas”. ¿Quién o quiénes hacían esto?
	S
35. E	Por favor lee este párrafo (37.4). ¿Me podrías decir cómo o por qué ocurrieron estas cosas?

	S
36. E	El libro dice que durante la Revolución Industrial se fueron muchos campesinos para las ciudades. ¿Por qué ocurrió esto? (Puedes leer el párrafo 37.6)
	S
37. E	¿Quién tomaba la decisión de utilizar las máquinas en vez de la mano de obra?
	S
38. E	¿Qué entiendes por descubrimiento geográfico?
	S
39. E	¿Cuáles fueron los países colonizadores?
	S
E	¿Por qué pudieron acumular riquezas?
	S
40. E	Cuando se dice: “España fue la que se llevó mayor cantidad de oro” ¿a qué se refiere con España a personas o a lugar?
	S
E	(personas) ¿a cuáles personas?
	S
41. E	El texto dice: “El general Riego obligó al Rey Fernando Vil a establecer una constitución nacional”. ¿Para qué le sirve la constitución a un país?
	S
42. E	¿En qué se parece el presidente a un rey o en qué se diferencia?
	S
43. E	¿Me podrías dar unos ejemplos de Estados?
	S
44. E	¿Colombia es un estado?
	S
45. E	¿Crees que el estado tiene obligaciones con las personas que viven en él?
	S
E	Y ¿las personas tienen obligaciones con el estado?
	S
46. E	¿Cómo se consiguen las mejoras sociales y políticas en un país?
	S
47. E	¿Qué entiendes por participación política?
	S
48. E	¿Qué entiendes por independencia?
	S
49. E	¿Qué entiendes por igualdad social?
	S
50. E	¿Qué es importante aprender en la clase de historia?
	S
E	¿Para qué te sirve aprender eso?
	S

ANEXO 2

CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL ALUMNO: PROYECTO IDEOLOGÍA (tres visiones superpuestas)

CONCEPCIONES

1. Cosmovisión

1.1. Mesocosmos

1.1.1. Egocentrismo

1.1.2. Homogeneización

1.1.3. Simplificación

1.1.4. Cotidianidad

1.1.5. Referencia a lo concreto

1.1.6. Dificultad para comprender lo lejano

1.2. Valores

1.2.1. Concepción positiva de la ciencia

1.2.2. Concepción negativa de la ciencia

1.2.3. Desvalorización de lo rural

1.2.4. Concepción mecánica del trabajo

1.2.5. Concepción negativa del trabajo manual

1.2.6. Valorización de lo nuevo

1.2.7. Idealismo ingenuo

1.2.8. Valoración de lo rápido

1.2.9. Superioridad de la máquina

1.3. Modelos explicativos

1.3.1. Generación espontánea

1.3.2. Desconoce procesos causales

1.3.3. Fatalismo

1.3.4. Dependencia de los medios masivos

1.3.5. Concepción polarizada de la sociedad

2. Niveles de formulación

2.1. Pseudoconcepto

2.2. Confunde antónimos

2.3. Conceptos confusos

2.3.1. Clase

2.3.1.1. Clase = clase alta

2.3.2. Poder

2.3.2.1. Poder = tener

2.3.3. Revolución

2.3.3.1. Revolución = búsqueda de cambio para mejorar

2.3.3.2. Revolución = lucha por el poder

2.3.4. Huelga

2.3.4.1. Huelga = protesta en la calle

2.3.5. Obra

2.3.5.1. Obra = labor comunitaria

2.3.5.2. Mano de obra = trabajo

2.3.6. Participación política

POLIFONÍA

1. Discurso sexista
2. Discurso no ergativo
3. Discurso del maestro
4. Discurso de los medios
5. Discurso nacionalista
6. Ideología del maestro
7. Ideología sexista
8. Intertextualidad

METACOGNICIÓN

1. Autoconciencia
2. Conciencia inicial

ANEXO 3

CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL MAESTRO: PROYECTO IDEOLOGÍA (SOCIALES)

1. Concepciones
 - 1.1. Concepción del rol docente
 - 1.1.1. Control
 - 1.1.1.1. Ironía
 - 1.1.1.2. Evaluación
 - 1.1.1.2.1. Positiva
 - 1.1.1.3. Nosotros ficticio
 - 1.1.1.4. Amenaza
 - 1.1.1.5. Instrucción
 - 1.1.2. Descuido
 - 1.1.2.1. Descuido conceptual
 - 1.1.2.2. Discurso vacío
 - 1.1.2.3. Descuido terminología
 - 1.1.2.3.1. Analizar / análisis
 - 1.1.2.3.2. Taller-seminario
 - 1.1.2.3.3. Extraer
 - 1.1.2.3.4. Ideas particulares
 - 1.1.2.3.5. Conclusiones
 - 1.1.2.3.6. Saber científico
 - 1.1.2.3.7. Hacer relación
 - 1.1.2.4. Descuido gramatical
 - 1.1.2.5. Simplificación
 - 1.1.2.6. Improvisación
 - 1.1.2.7. Vaguedad
 - 1.1.2.8. Descuido de decodificación
 - 1.2. Concepción de conocimiento y aprendizaje
 - 1.2.1. Heteronomía
 - 1.2.1.1. Autoridad del libro
 - 1.2.1.2. Discurso prestado
 - 1.2.1.3. Dependencia de los medios masivos
 - 1.2.2. Fragmentación
 - 1.2.3. Induce a la fragmentación
 - 1.2.4. Ciencia = medicina
 - 1.3. Cosmovisión
 - 1.3.1. Modelos explicativos
 - 1.3.1.1. Deshumanización
 - 1.3.1.1.1. Generación espontánea

“La ideología en la interacción maestro-texto-estudiante ...”

- 1.3.1.1.2. Falta de agente
- 1.3.1.1.3. Actores abstractos
- 1.3.1.2. Determinismo
- 1.3.1.3. Discurso marxista
- 1.3.1.4. Idealismo ingenuo
- 1.3.2. Valores
 - 1.3.2.1. Género
 - 1.3.2.1.1. Discurso sexista
 - 1.3.2.1.2. Sexismo
 - 1.3.2.1.3. Equidad de género
 - 1.3.2.2. Valoración de lo nuevo
 - 1.3.2.3. Valoración de lo rápido
 - 1.3.2.4. Superioridad de la máquina
 - 1.3.2.5. Subvaloración de lo rural
 - 1.3.2.6. Idealismo ingenuo

- 2. Estrategias pedagógicas
 - 2.1. Textuales
 - 2.1.1. Contextualización
 - 2.1.2. Definición
 - 2.1.3. Repetición
 - 2.1.4. Intertextualidad fallida
 - 2.2. Estrategias socio-afectivas
 - 2.2.1. Subvaloración de los alumnos
 - 2.2.1.1. Infantilización
 - 2.2.1.2. Ignora al estudiante
 - 2.2.1.3. Andamiaje rastroso
 - 2.2.1.4. Pregunta por dato (¿dar pista?)
 - 2.2.2. Subvaloración de la información
 - 2.3. Invita a participar
 - 2.4. Invita a reflexionar
 - 2.5. Preguntas
 - 2.5.1. Verificación
 - 2.5.2. Causa-efecto
 - 2.5.3. Por dato relevante
 - 2.5.4. Por proceso
 - 2.5.5. Retórica
 - 2.6. Agrega información
 - 2.6.1. Causa
 - 2.6.2. Proceso
 - 2.6.3. Evento