

ARGUMENTACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCUELA

LA ORATORIA COMO ESCENARIO PEDAGÓGICO

MARÍA ANDREA BAQUERO ESCOBAR
RUDY DORIA CORREA



SERIE APRENDER A EDUCAR



ARGUMENTACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCUELA

LA ORATORIA COMO ESCENARIO PEDAGÓGICO

MARÍA ANDREA BAQUERO ESCOBAR

RUDY DORIA CORREA



**Universidad de Córdoba
Montería, Colombia
2023**

ARGUMENTACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCUELA

LA ORATORIA COMO ESCENARIO PEDAGÓGICO

SERIE APRENDER A EDUCAR
Maestría en Educación SUE Caribe
Universidad de Córdoba
Montería, Colombia

Sistema de Universitario Estatal del
Caribe colombiano SUE - Caribe
Universidad de Córdoba
Montería, Colombia
2023

ISBN: 978-958-5104-65-5



Las ideas expuestas en esta obra no representan la opinión de la Universidad de Córdoba, son solo responsabilidad de los autores.

Autor (es):

©María Andrea Baquero Escobar

©Rudy Doria Correa

Fondo de Publicaciones de la Universidad
de Córdoba.

Jefe de Oficina de Biblioteca y Recursos
Educativos

Leonor Cristina Restrepo Arango

cristinarestrepo@correo.unicordoba.edu.co

Primera edición 2023

Diseño de Portada

Delcy Tarrás Santos

Diagramación

Delcy Tarrás Santos

Fondo de Publicaciones

Universidad de Córdoba

Carrera 6 No. 77- 305 Montería - Córdoba.

<https://www.unicordoba.edu.co>

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía, el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares de esta, mediante alquileres o préstamos públicos.

AUTORES



María Andrea Baquero Escobar

Nació en Montería, Córdoba, hace 31 años. Se graduó en 2012 como Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba. También es egresada de la Universidad Pontificia Bolivariana como Especialista en Gerencia del Talento Humano en 2017, y Magíster en Educación de la Universidad de Córdoba en 2022. Se ha desempeñado como docente de Ciencias Sociales, Emprendimiento e Investigación, en básica secundaria, en instituciones educativas privadas de la ciudad. Actualmente labora como docente de Ciencias Sociales, Económicas y Políticas en la media académica de la Institución Educativa oficial El Dorado de la ciudad de Montería, desde el año 2016. Su primera publicación fue "La Oratoria como escenario pedagógico para el desarrollo de habilidades de Pensamiento Crítico: una apuesta en la virtualidad", editado por Revista Assensus en el año 2021



Rudy Doria Correa

Magíster en Educación, Especialista en Metodología de la Enseñanza del español y la Literatura, Licenciado en Lenguas Modernas. Profesor titular del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba, desde 1997. Integrante del grupo de investigación Cymted-L, categoría A de Minciencias. Actualmente se desempeña como profesor de Prácticas pedagógicas, Didáctica de la lengua y Sistematización de prácticas docentes en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. También, es docente de la Maestría en Educación SUE-CARIBE, en la asignatura de Currículo, y asesor de trabajos de grado. Fundador de la Red de Docentes de Lenguaje de Córdoba (2002) y coordinador de esta hasta 2018. Miembro activo de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Sus libros más recientes son: Dinámicas de investigación-acción en la transformación de experiencias de lectura y escritura en la escuela, 2012; Red de docentes de lenguaje de Córdoba: registros de una experiencia (2014), La escritura en los libros de texto: representaciones y prácticas sociales (2019) Lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva sociocultural (2020). Además de artículos en distintas revistas del país.

DEDICATORIAS

A mi hijo Luis Andrés, en quien pensé todo el tiempo mientras realicé este trabajo, incluso, antes de concebirlo en mi vientre. Me has llenado de un amor incomparable, un amor verdadero.

*Den gracias al Señor, porque él es bueno, porque su amor es eterno.
1 Crónicas 16:34*

M. Baquero



DEDICATORIAS

A Thomas José, mi nieto.

*A los maestros que promueven el diálogo como estrategia
para enseñar a pensar desde la escuela.*

R. Doria

ÍNDICE

Introducción.....	12
Capítulo I: Pesquisas y reflexiones iniciales: problemas asociados al desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico en la escuela	17
1.1. Reflexiones iniciales: la escuela ante las exigencias sociales en términos de formación del pensamiento crítico.....	18
1.2. Pesquisas: algunas investigaciones recientes relacionadas con oralidad y desarrollo del pensamiento.....	36
Capítulo II: De la oratoria al pensamiento crítico en Ciencias sociales: el diálogo como juego intersubjetivo entre pares	55
2.1. El diálogo como espacio intersubjetivo para el desarrollo de habilidades de pensamiento.....	55
2.2. Aproximaciones al concepto de pensamiento crítico	64
2.3. Habilidades de pensamiento crítico.....	67
2.4. La enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva crítica en Colombia	75
Capítulo III: Ruta metodológica del proyecto: construcción e interpretación de acciones en terreno	79
3.1. Enfoque de investigación.....	80
3.2. Diseño metodológico.....	80
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información..	82
3.3.1. Observación participante y de cerca	83

3.3.2. Registros anecdóticos.....	85
3.3.3. Entrevista conversacional	89
3.4. Técnicas de análisis de datos.....	93
3.4.1. Análisis de contenido.....	94
3.4.2. Reflexión y análisis temático.....	94
3.4.3. Comprensión de la experiencia: multiperspectivismo alrededor de un hecho.....	95
3.5. Consideraciones éticas.....	99
Capítulo IV: Construcción de los resultados de la experiencia: aproximación interpretativa a las prácticas de oratoria.....	101
4.1. Génesis de la intención de esta investigación.....	103
4.1.2. Registro anecdótico: descripción de experiencias de vida en la escuela (fragmento)	103
4.1.3. Identificación de unidades significativas (temas que conforman la experiencia)	105
4.2. Caracterización de habilidades de pensamiento crítico..	112
4.2.1. Análisis del razonamiento	114
4.2.2. Temas emergentes.....	123
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones	166
Referencias bibliográficas	172

LISTA DE FIGURAS.

Figura 1: Los elementos del pensamiento	73
Figura 2: Actividad individual: lectura del artículo de Albert Einstein	114
Figura 3: Taller diligenciado por #E1	117
Figura 4: Agrupamiento de los temas emergentes	124
Figura 5. Momento inicial de activo mis conocimientos en la plataforma Facebook	136
Figura 6: Sesión sincrónica de actividad trabaja con la información	139
Figura 7. Fragmento de rúbrica de exposición oral.	140
Figura 8: Actividad de afianzamiento “aprendo haciendo”	140
Figura 9: Simulacro de un debate legislativo.....	142
Figura 10: Exposición de una consulta y creación de videos.	143
Figura 11: Conversatorio el respeto por la diferencia	145
Figura 12: Argumenta con PEEL	147
Figura 13: Debates estudiantiles	149

LISTA DE TABLAS.

Tabla 1: El impacto de la educación oratoria: resumen de los resultados de la investigación.....	42
Tabla 2: Capacidades del pensamiento crítico.....	68
Tabla 3: Fases de la investigación.....	82
Tabla 4: Fragmento de anécdota personal inicial	87
Tabla 5: Operacionalización de las categorías de la investigación.	91
Tabla 6: Criterios para evaluar el razonamiento	115

INTRODUCCIÓN

Cada vez se acepta más la idea de que una de las principales funciones de la educación debe ser ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de pensamiento (Mercer, 2016). Hoy vivimos en un mundo donde las últimas noticias y temas controvertidos del día están a solo unos clics de distancia. De este modo, la capacidad de consumir críticamente esa información, contextualizarla y luego usarla como ciudadano, es una necesidad ineludible, pues, las habilidades de pensamiento crítico son un eje fundamental en el desarrollo de esas capacidades.

Lo anterior representa un gran desafío para los maestros, en quienes recae la responsabilidad de propiciar la creación de espacios de reflexión para debatir asuntos polémicos y de aplicación de valores sociales a favor del interés público, por ejemplo, tener en cuenta las dimensiones éticas de los temas y desarrollar la capacidad de detectar fraudes y presentar quejas o denuncias (Ministerio de Educación Nacional, 2002); también implica fomentar un sentido crítico ante las actitudes y las relaciones sociales dominantes, que permitan a los ciudadanos tomar distancia respecto de los valores e ideologías establecidas por el sistema social y cultural en que viven. Son estas algunas de las tareas que competen a la formación que se promueve desde las diferentes áreas del conocimiento en las instituciones educativas del País. Este libro presenta los resultados de una investigación en la que se propuso la oratoria como escenario pedagógico que contribuye a la creación de entornos de aprendizaje

que posibilitan a los estudiantes potenciar el desarrollo de algunas habilidades de pensamiento crítico, con lo cual se pretende aportar al desarrollo sociocognitivo de los jóvenes y prepararlos para participar como ciudadanos críticos en el mundo social.

En este contexto, se entiende que el lenguaje hablado posibilita hacer mucho más que compartir información: permite pensar juntos. Pero ¿se usa siempre para sacar el máximo provecho?, ¿se presta suficiente atención a permitir que los niños utilicen el lenguaje como una herramienta para el aprendizaje y la resolución de problemas? (Littleton y Mercer,2013). Desde esta perspectiva, emergió la necesidad de indagar sobre la contribución del ejercicio de la oratoria, desde el área de Ciencias Sociales, en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de media académica de la Institución Educativa el Dorado de la ciudad de Montería. Se trató, entonces, de aportar a una construcción discursiva potente en los jóvenes, basada en su comprensión de las posibilidades que le brinda el dominio del lenguaje para la apropiación de conocimientos y la expresión del pensamiento autónomo.

El abordaje teórico de este trabajo se soporta en los aportes de Richard Paul y Linda Elder, Van Manen, entre otros. Paul y Elder, por ejemplo, afirman que todas las personas tienen la capacidad de pensar, pero entendemos que ese pensar, muchas veces, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado. De ahí la necesidad de desarrollar capacidades en los estudiantes

para que ese pensamiento sea potente, auténtico y de calidad, pues, el hecho de mantener una conversación es algo que hacemos de forma voluntaria y decidida, aunque quizás sin certeza de su resultado; es un intercambio de palabras, pensamientos y confidencias, para descubrir lo que piensan los demás y transmitir nuestros propios pensamientos (Dawes,2021), pero esto necesita ser cultivado de manera intencional y decidida desde las prácticas cotidianas en las escuelas, mediante un ejercicio pedagógico y didáctico que aproxime a estudiantes y maestros en espacios de conversación y de debate permanente alrededor de los temas objeto de estudio, en los que la lectura, la escritura y la oralidad favorezcan el desarrollo del pensamiento y la argumentación.

Esta investigación se planteó desde una perspectiva metodológica de tipo cualitativo, que buscó estudiar las experiencias vividas por estudiantes y maestros. La investigación cualitativa, según Mayan (2001), se usa para comprender con naturalidad los fenómenos que ocurren, y tratar de darle sentido a lo que se observa en la vida del individuo, sin interrumpirla en su esencia o hacer predicciones acerca de ella, por lo cual el investigador no intenta manipular el escenario de la investigación. En el estudio participaron estudiantes y profesores de la media académica de la Institución Educativa El Dorado de la ciudad de Montería, seleccionados por conveniencia y por criterio, ocho estudiantes de grado once y 4 docentes de la media académica. Por conveniencia, dado que son estudiantes a cargo de la docente ciencias sociales (titular de este proyecto), con quienes se

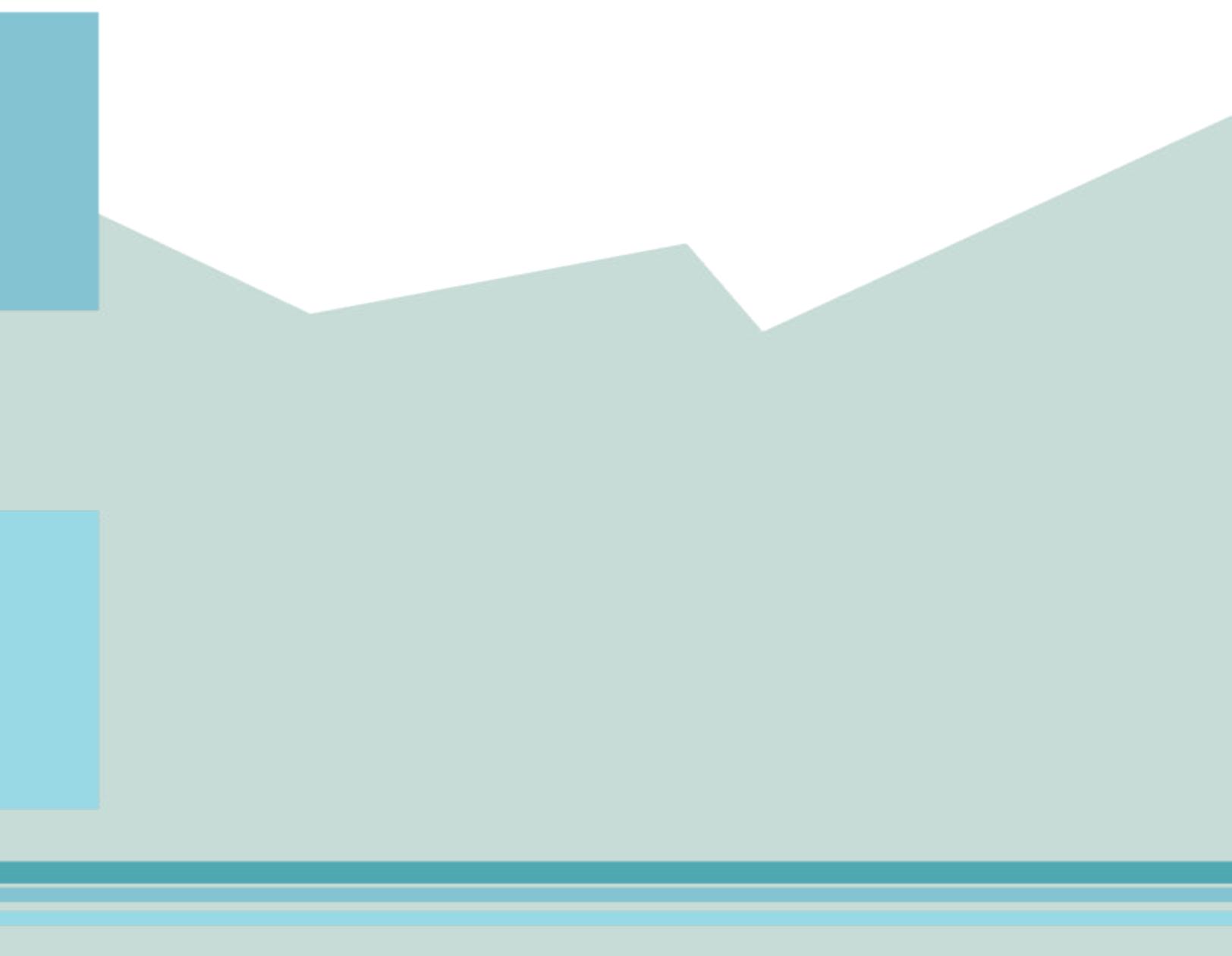
habían realizado ejercicios previos de oratoria en grado décimo. Por criterio, en tanto los estudiantes de nivel medio tienen un grado de madurez que les posibilita profundizar en habilidades de pensamiento crítico y de discurso tanto oral como escrito, y los profesores de otras asignaturas que se vincularos de manera voluntaria.

El diseño de investigación es fenomenológico-hermenéutico, el cual implica, como sugiere Ayala (2008), orientar hacia la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esa experiencia. Comprende tres fases, de acuerdo con una adaptación que se hace de las propuestas de Ayala (2008) en cuanto a esquematización y Fuster (2019) en cuanto a conceptualización.

Para el caso de esta investigación, se instituye la oratoria como espacio pedagógico para el desarrollo del pensamiento crítico, entendiéndola no sólo como “el arte de hablar bien en público”, no como una fraseología elegante, sino como una actividad de interacción social en la que la palabra hablada es expresión inteligente de ideas, que se construyen a partir de ejercicios de pensamiento que ponen en juego la capacidad de discernimiento del orador, lo mismo que su ideología, su visión de mundo, su ética y su identidad como persona y como ciudadano. Así, la oratoria se constituye en un ejercicio democrático y respetuoso de participación y de intercambio intersubjetivo, basado en el uso ético y estético del lenguaje. A través del ejercicio de la oratoria se busca que los jóvenes



comprendan su papel como sujetos discursivos, capaces de contribuir a la construcción de una sociedad justa y democrática, que es el fin último de todo ciudadano que se precie de tener un pensamiento claro y riguroso.



Capítulo I:

Pesquisas y reflexiones iniciales: problemas asociados al desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico en la escuela

“Enseñe a las personas a tomar decisiones acertadas y las equipará para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella. Ser educado y hacer juicios acertados no garantiza, en absoluto, una vida feliz, virtuosa, o exitosa en términos económicos, pero ciertamente ofrece mayor posibilidad de que esto se logre”

Facione (2007, p.1)

1.1. Reflexiones iniciales: la escuela ante las exigencias sociales en términos de formación del pensamiento crítico

La naturaleza humana es tal que, a diferencia de muchas otras especies, nace con relativamente pocos instintos "programados". En cambio, la herencia evolutiva ha dotado al hombre de un cerebro flexible y potente que se puede utilizar para aprender sobre el mundo, y que también tenemos que aprender a utilizar. "Habilidades de pensamiento" es el término que se utiliza habitualmente para referirse al conjunto de habilidades cognitivas que se desarrollan y que representan un conjunto de métodos para realizar diferentes tipos de trabajo mental. Cada vez se acepta más que una de las principales funciones de la educación debe ser ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de pensamiento (Mercer,2016). Aprender a ser un científico, por ejemplo, requiere obviamente tanto el conocimiento de los contenidos como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta el panorama educativo, social, económico y político que vive Colombia, es necesario que los maestros comprendan, desde su quehacer pedagógico, las principales dificultades académicas que presentan sus estudiantes. Entre estas, la incapacidad que tienen los educandos de expresar sus ideas de forma verbal, oral o escrita, y de manera fluida, clara y concisa. Lo que se traduce no solo en la escasa participación y dinamización de las clases y la construcción de nuevos conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades de

pensamiento crítico; dos aspectos fundamentales y necesarios que debe priorizar la escuela, si se quiere formar personas capaces de contribuir a la transformación social y cultural que demanda el país actual (Lipman, 1998). En esta perspectiva, situamos algunas reflexiones iniciales sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico desde el entorno de la escuela.

La institución educativa El Dorado cuenta con dos sedes, la sede principal, ubicada en el barrio de su mismo nombre y la nueva sede ubicada en la Urbanización Vallejo, margen izquierda del Río Sinú, de la Ciudad de Montería, Departamento de Córdoba, con una población superior a los 2.000 estudiantes de estratos socioeconómico 1 y 2; una planta de personal conformada por ochenta docentes, cuatro coordinadores y una psicóloga. Desde la misión institucional, se observa la necesidad de formar estudiantes críticos, capaces de cuestionar su entorno, liderar procesos y estar inmersos en un mundo globalizado. Estos retos asumidos por la institución demandan el análisis de los enfoques y tendencias contemporáneas hacia la calidad educativa y la formación integral en la sociedad del conocimiento y el contraste que se vive con su realidad interna.

La sociedad actual avanza a pasos agigantados, la tecnología y los distintos ámbitos que esta ha configurado han traído consigo una modificación de tipo actitudinal y cognitivo en las personas, puesto que ya no solo se requiere tener un título profesional y algo de experiencia, sino que también se le exige a las personas tener

capacidades en las que la adaptación, la creatividad, la proactividad, la inteligencia emocional sean habilidades de dominio diario, para poder encarar las diferentes transformaciones y problemas que la vida social presenta (Castell,2000). Todo esto, conlleva considerar las Ciencias sociales, al igual que el Lenguaje y la Filosofía como áreas fundamentales del proceso formativo en las escuelas, puesto que constituyen para el estudiante una manera de ver y comprender el mundo, de aproximarse a sus dinámicas, fenómenos y acontecimientos, los cuales estructuran la forma de relacionarse en el aspecto político, familiar, cultural, económico, ambiental, entre otros (Ministerio de Educación,2002).

En este sentido, cualquier profesor sabe que sus alumnos tienen mucho que decir pero que no siempre tienen las habilidades para expresarse, ya sea de forma oral o escrita. Sin embargo, respecto de la formación de los estudiantes en lo mencionado anteriormente, en el contexto de la institución educativa El Dorado, es común escuchar entre la comunidad docente, en especial la de básica secundaria, quejas de sus estudiantes en expresiones como: “no hablan”, “tragan entero”, “no analizan”, “no cuestionan”, entre otras apreciaciones, las cuales dan a entender que hay dificultades generalizadas referentes al desarrollo de un pensamiento crítico.

Sumado a lo anterior, por ejemplo, según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2018) los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE

en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), y su rendimiento fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar. Asimismo, la OCDE (2018) resalta que el nivel socioeconómico tuvo gran influencia en los resultados. “Los estudiantes con ventaja socioeconómica superaron a los estudiantes desfavorecidos en lectura por 86 puntos. 10% de los estudiantes desfavorecidos lograron ubicarse en el cuarto superior de rendimiento en lectura en el país”.

En este mismo orden y dirección, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), publicó los resultados agregados del examen de Estado Saber 11- 2020. En el 2020, el puntaje promedio global a nivel país para calendario B fue de 309 y para calendario A de 248, sobre 500 puntos máximos. Es decir, los estudiantes del primer grupo no obtienen, en promedio, ni la mitad de la puntuación. En cuanto al rendimiento por materias, en 2020 la prueba con el promedio más alto es lectura crítica, con 52,2 sobre un máximo puntaje de 100. La de menor promedio es inglés, con 46,9; seguido de sociales y ciudadanas, con 48 puntos sobre 100. En calendario B, la prueba con el promedio más alto es inglés, con 71,3; seguida de matemáticas, con 62,9, y la de menor promedio es sociales y ciudadanas, con 59,1 puntos sobre 100. Lo anterior constituye una demanda educativa para las áreas de Ciencias sociales, Lenguaje y Filosofía las cuales, de acuerdo con ese informe, no han mostrado avances en los últimos años.

Dadas las condiciones anteriores, la OCDE (2016), sugiere que “Colombia debe reformar la educación media para crear una experiencia de aprendizaje que cumpla con las diversas necesidades de todos los estudiantes en una sociedad y economía que cambian con rapidez”. Lo anterior se evidencia en la escasez de fondos para las mejoras de calidad en todos los niveles, pero tiene consecuencias específicas para la educación media, donde el acceso a los equipos correspondientes y la oportunidad para los profesores de mejorar sus conocimientos son vitales, a fin de que los estudiantes alcancen altos estándares de aprendizaje (p.214).

El escaso dominio de habilidades de pensamiento crítico no es una problemática que solo se presente en Colombia, sino que es un asunto de nivel mundial. Al respecto, Muñoz y Beltrán (2006) mencionan varias investigaciones sobre la carencia de un pensamiento crítico en los estudiantes adolescentes de diversos lugares. Efectivamente, estas investigaciones muestran que el 90% de los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O) en España no utilizaban el pensamiento crítico ni en el colegio ni en su vida diaria.

Muñoz y Beltrán (2018), además, mencionan varias investigaciones sobre la carencia de un pensamiento crítico en los estudiantes adolescentes de diversos lugares: en Estados Unidos el 78% de las mujeres y el 70% de los hombres leen el horóscopo creyendo que ha sido escrito para ellos, y el 99% de los alumnos creen en cosas que no pueden ser verificadas como los fantasmas, la telepatía y el

Triángulo de las Bermudas. De manera general, muchas otras investigaciones han llegado a la misma conclusión: las estadísticas de estudiantes que cultivan sus habilidades de orden superior están disminuyendo en todo el mundo.

Hoy vivimos en un mundo donde las últimas noticias y temas controvertidos del día están a solo unos clics de distancia. De este modo, la capacidad de consumir críticamente esa información, contextualizarla y luego usarla como ciudadanos es una necesidad ineludible, pues, las habilidades de pensamiento crítico son un eje fundamental en el desarrollo de esas capacidades. Por lo tanto, se deja en evidencia una situación que amerita que se tomen medidas, no solo para mejorar los resultados académicos de cierto grupo de estudiantes, sino que se está planteando la necesidad de abordar un problema que aqueja, incluso, la educación superior, lo que implica la necesidad de plantear acciones de mejora orientadas a fortalecer desde los distintos niveles educativos nuevos aprendizajes significativos y para toda la vida.

La realidad educativa y los distintos fenómenos sociales que vive Colombia, son una situación que difícilmente puede desdibujarse de los contextos en los cuales interactúan los ciudadanos, ya sea a nivel departamental o municipal. Aquí hay que señalar, en primer lugar, que los procesos de enseñanza y aprendizaje que se vivencian en las aulas están supeditados al éxito o fracaso, dependiendo, en gran medida, del rol pedagógico y didáctico del docente, pues, a fin de cuentas, es él quien debe promover espacios para la interacción, el

diálogo, el debate y otras formas de ejercicio del pensamiento que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes. Pero el éxito o fracaso del proceso académico depende también de otros factores socioculturales y políticos que afectan: el desplazamiento, la falta de cohesión social, la pobreza, la falta de identidad, la corrupción, entre otros, lo que demanda proponer desde las instituciones educativas investigaciones contextualizadas que permitan resolver, desde lo pedagógico y didáctico, muchas de las falencias que se presentan respecto de la comprensión de lectura y el desarrollo del pensamiento en los estudiantes.

El contexto sociocultural que permea a la institución escolar donde se desarrolló esta investigación y las condiciones socioeconómicas de las familias - en su mayoría disfuncionales- de las que proviene la población estudiantil es un contexto impregnado de eventos propios de la cultura popular, sujeta a una alta vulnerabilidad social (fiestas, pick ups, juegos de mesa, desorden en las calles, entre otros), pero a la vez, gente de un trato sencillo, alegre y en confianza para tratar a los demás. Sin duda, la carga cultural se respira en las aulas de clase, en su forma de expresarse, de sentir y de actuar. Aspectos estos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de concebir y poner en marcha un currículo pertinente para la formación de ciudadanos críticos.

Hechas las consideraciones anteriores, es preciso comprender que la enseñanza de las Ciencias sociales es una tarea que requiere que los estudiantes comprendan y compartan información a través de

conversaciones que ocurren todos los días; requiere que se involucren con las ideas tan rápido como cambian las noticias y que piensen profundamente sobre cuáles son sus implicaciones. En este sentido, se indagó inicialmente, en el año 2018, a través de entrevistas conversacionales con algunos maestros de la institución sobre las principales dificultades que se les presentaban durante el desarrollo de las clases, y cerca del 90% coincidió en que más del 80% de los estudiantes presentaban dificultades y deficiencias al momento de leer, analizar, interpretar, argumentar y proponer soluciones ante diferentes problemáticas trabajadas en clases (debilidades que se hacían evidentes cuando se les interrogaba sobre un tema, o se les asignaba una actividad que involucrara rastrear y evaluar información). Aún más, les costaba asumir una actitud crítica y valorativa ante diversas situaciones sociales, no relacionaban estas con sus vivencias o con lo estudiado en las otras asignaturas. Por ejemplo, ante la indicación del docente de realizar una socialización o exposición respecto de un tema, los estudiantes, a menudo, flaquean en su confianza propia y la capacidad comunicativa para mantener conversaciones adecuadas sobre diversos temas.

Conviene hacer saber que, desde el MEN, a pesar de que en el año 2002 se establecieron unos estándares básicos de competencias que orientaron la nueva concepción de ciencias que se tenía, ha sido muy poca la familiarización o bagaje que se tiene de esta nueva manera de entender las Ciencias sociales, específicamente caracterizadas

como “ciencias de la comprensión”, para comprender el carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades humanas. Entender que no solo basta con apropiarse y reconocer teorías que nos han permitido históricamente comprender la realidad humana, sino que, todos esos conocimientos, fusionados con los saberes populares y la experiencia misma de la complejidad humana, es lo que hace posible el resurgimiento de personas capaces de buscar soluciones a sus problemas inmediatos en un contexto cargado de tantas injusticias.

De esta forma, según el MEN (2002), se trata, entonces, de “desmitificar” las ciencias y llevarlas al lugar donde tienen su verdadero significado, llevarlas a la vida diaria para explicar el mundo en el que vivimos. Lo anterior representa un gran desafío para los maestros, en quienes recae la responsabilidad de propiciar la creación de espacios de reflexión para debatir asuntos polémicos y de aplicación de valores sociales en favor del interés público (por ejemplo, tener en cuenta las dimensiones éticas de los temas y desarrollar la capacidad de detectar fraudes y presentar quejas o denuncias), así como fomentar un sentido crítico ante las actitudes y las relaciones sociales dominantes, que permita tomar distancia respecto a los valores e ideologías establecidas, son algunas de las tareas que competen a la formación en ciencias sociales en las instituciones educativas(pp. 106-107).

En este orden de ideas, razón tiene Madrid (2018) al afirmar que

“para el caso del pensamiento crítico que se espera desarrollar a partir de la enseñanza de las Ciencias sociales, será poco creíble para el estudiante

que tal clase de pensamiento pueda lograrse cuando lo que expresa el docente, se limita a la transmisión de datos basados en la rutina de memorizarlos, y más si en el transcurso del discurso se evidencian fallas en la pronunciación de las palabras y el tono de la voz, la presentación desordenada de las ideas, lo que, según Vizcaya (2003), es una práctica incongruente que desdibuja el rol de maestro y al tiempo las expectativas e imaginarios del educando respecto a su vida personal y/o intelectual” (p,56).

Por eso, se necesita de herramientas y apoyos adecuados para que los estudiantes y maestros puedan hablar sobre temas sociales y eventos de importancia nacional. De allí que, en esta investigación, se dio prevalencia a la oratoria como una estrategia pedagógica que resulta vital para crear un entorno en el que los estudiantes pudieran tener un espacio para potenciar el desarrollo de algunas habilidades de pensamiento crítico. Según English-Speaking Union (2019, 25s) todas las personas tienen voz, sin embargo, no todas tienen la capacidad y el conocimiento de cómo usarla efectivamente. La oratoria se entiende como la capacidad para saber expresarse bien, articulando un vocabulario que sustente de forma clara y sencilla el mensaje que se desea comunicar. Asimismo, comprende la capacidad para poder escuchar a los demás, comprender sus ideas y opiniones de manera eficaz.

Se ha llegado a la conclusión de que los beneficios de las habilidades de oratoria van mucho más allá de los logros académicos y la empleabilidad, sin embargo, impulsan una amplia gama de habilidades sociales, emocionales e interpersonales que incluyen la

confianza en uno mismo, la autoconciencia, la resiliencia y la empatía. También se ha demostrado que tener las habilidades y la confianza para hablar y creer en uno mismo mejora nuestro sentido de felicidad y bienestar, evitando el aislamiento que proviene de sentirnos marginados. En este sentido, se considera en este trabajo que la oratoria se constituye en un fenómeno discursivo en el que los acontecimientos de la vida cotidiana próxima y lejana de los sujetos cobran sentido mediante el intercambio mediado por el lenguaje, en el contexto de la cultura (Dawes y Mercer, 2012; Littleton y Mercer, 2013; Howe y Abedin, 2013; Mercer, 2018; Howe et al., 2019; Hardman 2019; 2020)

En relación con estos últimos estudios, se ha comprobado que los niños desfavorecidos tienen 2 o 3 veces más probabilidades de ser identificados con necesidades de habla, lenguaje y comunicación que aquellos ubicados en áreas más prósperas. En muchas partes del Reino Unido, más del 50% de los estudiantes comienzan la escuela sin habilidades vitales de lectura. Los jóvenes que no pueden expresarse verbalmente pueden sufrir problemas de comportamiento, dificultades emocionales y psicológicas y, en algunos casos, pueden caer en la delincuencia. Algunos alumnos de las clases de los barrios marginales contribuyen en promedio con solo cuatro palabras por lección.

El anterior panorama no dista mucho de la realidad que vive Colombia. La desigualdad social y educativa es un fenómeno tan notorio que es fácil comprender la raíz de diversos problemas

asociados al escaso desarrollo de habilidades de pensamiento y todo lo que de allí subyace. En consecuencia, es muy lamentable que, a diferencia de Lengua Castellana y Matemáticas, rara vez se enseñe oratoria en las escuelas. La política educativa del gobierno en Colombia, pese a que incluye en los componentes que evalúa el ICFES y las competencias propias del área de lengua castellana la competencia oral, no concede prevalencia a esta, como tampoco al desarrollo del pensamiento crítico ; asunto este un tanto problemático en relación con la formación de ciudadanos críticos, pues, la oralidad es base fundamental para ensayar la argumentación desde las prácticas cotidianas de intercambio comunicativo, en distintas situaciones y acontecimientos reales y concretos.

Entonces, ¿por qué es tan común la mala comunicación? La razón es que debe aprenderse la capacidad de utilizar el lenguaje hablado de manera eficaz (oratoria) desde las circunstancias mismas en que los sujetos hacen uso de sus actos de habla con diferentes intenciones comunicativas; por eso es importante, en una democracia participativa, que todas las personas, no solo las que provienen de entornos privilegiados, desarrollen la capacidad de hablar con confianza en público, presenten argumentos efectivos y persuasivos a través del discurso y examinen de manera crítica pero constructiva los argumentos presentados por otros.

En este sentido, la evidencia expuesta anteriormente da cuenta de las diversas dificultades que tienen los estudiantes en la institución

en materia de habilidades de pensamiento crítico y el uso de la oratoria. La mayoría de los maestros, en conversaciones casuales e institucionales comentan sobre la timidez, o la incapacidad que tienen los estudiantes para esclarecer su posición frente a un problema, informar adecuadamente sobre el asunto, desencadenar una reflexión grupal, ampliar los puntos de vista frente a un tópico, discurrir sobre un argumento, generar controversia para persuadir sobre la importancia de un tema, llenar de contenido una demostración, desplegar hipótesis de trabajo, aclarar dudas sobre un asunto, divulgar conocimientos, orientar al grupo, entre otros.

Lo anterior se relaciona estrechamente, también, con las prácticas pedagógicas del docente de Ciencias sociales en su intención de enseñar a pensar de manera crítica. Se resalta el hecho de que se haya relegado el dominio del discurso al docente del área de Ciencias sociales en la que se debería propiciar espacios permanentes de discusión, debates y constante interacción argumentativa. Esto concuerda con lo planteado por Vizcaya (2003) cuando afirma que “la claridad en la exposición, el ritmo de la misma, los contenidos y la consideración con el auditorium que escucha, es una de las condiciones que debe tener todo aquel que decide aportar a la educación de personas”(p. 117) .De acuerdo con lo anterior, es necesario enfatizar en la importancia que tiene el dominio del discurso por parte del maestro, como una condición pedagógica esencial para promover habilidades de pensamiento crítico desde

edades tempranas, a través de un intercambio verbal permanente, situado y democrático.

En coherencia con lo expuesto hasta aquí, la investigación que dio origen a este texto se soportó en la pregunta: ¿Cómo contribuye la práctica de la oratoria desde el área de Ciencias sociales en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media de la Institución Educativa El Dorado de la ciudad de Montería? A partir de la cual se formuló un sistema de objetivos, que van del general a los más específicos: Comprender la contribución de la práctica de la oratoria, desde el área de Ciencias sociales, en el desarrollo de habilidades de Pensamiento Crítico en estudiantes de educación media de la Institución Educativa El Dorado de la ciudad de Montería; caracterizar las habilidades de pensamiento en los estudiantes en relación con las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes para desarrollar los contenidos de las clases en el área de ciencias sociales; interpretar de manera conjunta el resultado del uso de las estrategias de la oratoria como escenario pedagógico de interacción en el aula en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico; valorar mediante un proceso de reflexión colectiva con estudiantes y docentes la influencia del uso de la oratoria como escenario pedagógico de interacción en el aula en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

La búsqueda del logro de estos objetivos es coherente con lo enunciado por la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) cuando afirma que las capacidades específicamente humanas serán más importantes que nunca en este nuevo mundo que se forma ante nuestros ojos: el pensamiento crítico será una de las primeras competencias que tendrán que desarrollar los sistemas educativos. Además, estas competencias esenciales pueden adquirirse en actividades extraescolares donde se aprende, por ejemplo, lo que son la cooperación, el establecimiento de objetivos y la planificación. Se desarrolla la disciplina y el espíritu de equipo haciendo deporte; la creatividad, haciendo teatro; el pensamiento crítico, organizando debates; y la empatía, haciendo voluntariado en alguna asociación.

Lo expuesto por la UNESCO (2018) pone a consideración que el desafío consiste en estructurar este gran abanico de competencias que los jóvenes deben adquirir. Hay que legitimarlos en el seno del sistema educativo e integrarlos en los programas escolares y definir la manera de evaluar los resultados de los alumnos en estos dominios, todo ellos relacionados estrechamente con el manejo del lenguaje oral y escrito en el ámbito de sus interacciones sociales, porque, una cosa es innegable: el futuro exigirá, más que nunca, que los niños establezcan relaciones mutuas y refuercen el sentido de comunidad, de ciudadanía y de colaboración basado en la empatía, considerada por algunos como una de las competencias claves para el siglo XXI. En ese sentido, este estudio tiene como premisas dos razones clave para centrarse en propiciar escenarios pedagógicos para la educación de la oratoria en la escuela: la capacidad de pensar

y de argumentar de manera autónoma, ética y democrática haciendo uso de un lenguaje competente, pues, como afirma Vygotsky (1962, 1978): una vez que un niño ha adquirido el lenguaje, su pensamiento se transforma profunda e irrevocablemente, dado que el aprendizaje y la experiencia lingüística de los niños están vinculados a su desarrollo cognitivo en un proceso continuo.

El interés investigativo de este proyecto se refrenda a través de las consideraciones de Mercer (2018) quien expone que, en la participación de diálogos hablados desde sus primeros años, los niños aprenden el mundo y el lenguaje. Aprenden cómo otras personas dan sentido al mundo, cómo se utiliza el lenguaje, el razonamiento sobre las causas y los efectos, cómo se expresan las emociones e identidades, y a trabajar juntos para resolver problemas y conseguir cosas. Su aprendizaje de la lengua está vinculado a los usos del lenguaje que presencian cuando están inmersos en situaciones sociales. Al escuchar, atender y contribuir en una conversación, los niños adoptan el lenguaje de sus mundos sociales, y se ven influidos por los que les rodean e influyen en ellos. Las formas de hablar dan forma a las formas de pensar, y las formas de pensar se expresan en formas de hablar. Por el contrario, aquellos a los que se les niega una rica experiencia lingüística, también adquieren desarrollo deficiente de las habilidades orales para participar activamente en el aprendizaje.

El lenguaje da forma a nuestro pensamiento individual y es nuestra principal herramienta para pensar colectivamente; no sólo utilizamos

el lenguaje para interactuar, sino que lo utilizamos para “interpensar” (Littleton y Mercer, 2013). Es decir, compartimos pensamientos en voz alta y así influimos en los demás mientras sus palabras influyen en nosotros, y en el proceso se puede crear una nueva y se puede crear un nuevo entendimiento compartido. Pero los niños no nacen con el lenguaje en su cognición. Tienen la capacidad de desarrollar el lenguaje, pero todavía tienen que aprender a hacerlo. Al igual que con otras herramientas humanas, deben aprender a través de la experiencia a utilizar el lenguaje con eficacia, y se les puede enseñar directamente las habilidades lingüísticas.

Para el niño que entra en la escuela depende en gran medida de lo que ya haya experimentado. Rara vez se da por sentado que los niños habrán adquirido la alfabetización: la escritura y la lectura se enseñan casi siempre, pero sigue siendo inusual que la oratoria se enseñe explícitamente. Sin embargo, la calidad de la experiencia lingüística temprana de los niños ha demostrado ser un poderoso predictor de su posterior rendimiento educativo en todo el plan de estudios, no sólo en las asignaturas más relacionadas con el lenguaje. De hecho, la simple medición de la cantidad de conversación de los niños pequeños predice su éxito escolar (Goswami y Bryant, 2007). Este efecto se refiere probablemente a los usos del lenguaje para construir conjuntamente el conocimiento y la comprensión, como sugirió Vygotsky.

Ante la situación planteada, en la publicación de *Speaking Frankly* (2016) un número cada vez mayor de investigadores y educadores

sostienen ahora que las escuelas deberían ofrecer a los niños esa crucial "segunda oportunidad" para que adquirieran las destrezas lingüísticas habladas que no pueden en casa; unas habilidades que les ayudarán a aprovechar las oportunidades educativas y que podrían transformar su destino. Para ello, la oratoria debe formar parte del currículo escolar. Las implicaciones educativas de los casos expuestos según English Speaking Union[ESU] (2016) pueden resumirse así:

- Los gobiernos y las direcciones de las escuelas deben comprender las competencias orales y su importancia para el niño, la escuela y la sociedad en general;
- Es necesario que las escuelas dediquen tiempo y recursos para la enseñanza de la oratoria;
- Los profesores deben ser formados en la enseñanza, seguimiento y evaluación de las competencias lingüísticas orales;
- Los jóvenes deben aprender las habilidades de oratoria explícitamente y hay que ayudarles a tomar conciencia de la importancia de utilizar el lenguaje oral de forma eficaz en sus interacciones sociales.
- Los partidarios de la enseñanza de la oratoria también han argumentado que ayuda a preparar a los jóvenes con un conjunto de habilidades para la vida.

De este modo, sobre la base de las investigaciones realizadas por Mercer, Warwick y Ahmed, (2017), se ha propuesto que se puede

clasificar las habilidades de oratoria en cuatro categorías principales: físicas, lingüísticas, cognitivas y socioemocionales. Para el caso de la categoría cognitiva, se refiere al contenido del discurso y a su calidad con respecto a la tarea en cuestión. Por ejemplo, ¿tiene el hablante en cuenta el nivel de comprensión del oyente? ¿Utiliza bien las preguntas para obtener información de los demás? ¿Utiliza bien la palabra para razonar? En los debates, ¿se basan en las aportaciones de los demás?

Se pronostica que los resultados de esta investigación no sólo sean de utilidad a los docentes en Ciencias sociales de la Educación Media de la Institución donde se realizó la investigación, sino que repercute en otras áreas del conocimiento creando ambientes de trabajo más participativos, cooperativos, transdisciplinarios e interdisciplinarios, dado que en su finalidad está implícita la formación integral de la persona. De igual forma, se contempla la posibilidad de que trascienda en otros contextos educativos del sector oficial del Municipio, del Departamento y la Región Caribe, partiendo del reconocimiento de la existencia de situaciones problemáticas similares en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

1.2. Pesquisas: algunas investigaciones recientes relacionadas con oralidad y desarrollo del pensamiento

Esta investigación pone de presente la necesidad de comprender la influencia de la práctica de la oratoria para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media desde el área de Ciencias sociales. Para ello se hizo una

pesquisa de investigaciones internacionales, nacionales y regionales, realizadas en diferentes niveles de formación, que brindaron información importante para aclarar las categorías identificadas en esta investigación. Se destacan estudios que rescatan la importancia del diálogo en el aula, al tiempo que enfatizan el análisis sobre las prácticas, las metodologías y las formas de evaluación que se usan, o deben usarse, para el desarrollo de habilidades de pensamiento en la escuela. Otros trabajos señalan la importancia de la educación oratoria, es decir, la necesidad de crear escenarios pedagógicos en las aulas de clase para que los estudiantes ejerzan la palabra oral como medio de intercambio civilizado y constructivo: oratoria y diálogo, entonces, hacer parte de un mismo correlato

La importancia de utilizar al diálogo como herramienta pedagógica para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en ciencias ha sido considerablemente reconocida en la literatura de investigación (France, 2019). El diálogo efectivo en el aula depende de la enseñanza, que involucra a los estudiantes con éxito en el pensamiento crítico y el aprendizaje profundo, lo que requiere que muchos maestros piensen y trabajen de manera diferente en la educación científica. Para comprender las implicaciones de dicha pedagogía para la práctica docente es vital comprender la influencia de su práctica en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

En primer lugar, se registra la recopilación hecha por Song et al. (2019) quienes descubren que el diálogo en el aula es un método comúnmente utilizado para la enseñanza y el aprendizaje, y un

estudio cercano del diálogo se ha convertido cada vez más en un campo activo de investigación. Con el fin de tener una visión general del campo realizaron un análisis bibliométrico que les permitió concluir, en primer lugar, el hecho de que las publicaciones y citas en relación con el diálogo en el aula han crecido constantemente en los últimos 20 años. En segundo lugar, Estados Unidos ha contribuido dramáticamente a más publicaciones, especialmente desde el año 2012. En tercer lugar, las colaboraciones científicas en perspectivas de país/región, institución y autor pueden explorarse accediendo a las redes sociales dinámicas.

Según este estudio, el diálogo en el aula, definido como la comunicación en el aula en la que "un individuo se dirige a otro u otros individuos y al menos uno de ellos responde"(p.13), es un método comúnmente utilizado para el aprendizaje y la enseñanza (Howe y Abedin, 2013). El estudio minucioso del diálogo en el aula se ha convertido en un campo de investigación cada vez más activo desde la década de 1970 (Howe y Mercer, 2017). El interés por comprender y mejorar la calidad del diálogo es mayor que nunca, no solo en el ámbito académico, sino también entre los profesores de las escuelas, y potencialmente en los gobiernos (Howe, 2017).

El diálogo en el aula suele considerarse crucial para que la pedagogía sea eficaz (van der Veen y van Oers, 2017), y a través de la conversación se espera que los alumnos accedan a diversas ideas, adquieran práctica en el pensamiento crítico y profundicen en la comprensión (Mercer y Dawes, 2014). En consecuencia, esto puede

ser beneficioso para lograr resultados de aprendizaje satisfactorios (Dallimore, et al., 2010; Resnick, et al., 2015). En la práctica, existen desafíos para establecer la pedagogía dialógica y para llevar su papel a pleno juego, lo que se traduce en que, por lo general, se fomenta que el mayor número posible de alumnos hable en clase y se mejoren las competencias de los profesores en relación con a la conducción de la enseñanza dialógica de manera eficaz (Howe y Mercer, 2017).

Los trabajos sobre el diálogo en el aula suelen justificarse con la referencia a la obra de Vygotsky (1978), quien propuso una teoría sociocultural, teoría que tiende un puente sobre la relación entre el pensamiento, la acción, la comunicación y la cultura. Son varios los estudiosos que han llevado a cabo revisiones sobre el diálogo en el aula y temas relevantes (por ejemplo, la conversación en el aula), integrando lo que se sabe actualmente y describiendo el desarrollo de este campo. Estas revisiones se han realizado normalmente adoptando un enfoque de metaanálisis. Por ejemplo, Howe y Abedin (2013) revisaron sistemáticamente las investigaciones realizadas a lo largo de 40 años sobre el diálogo en el aula entre alumnos de primaria y secundaria. Mercer y Dawes (2014) revisaron los estudios sobre el diálogo en el aula entre profesores y alumnos, desde la década de 1970 hasta la década de 2010.

Aunque en el universo investigativo del diálogo en el aula existen estudios en población infantil partiendo de la idea de que, es en esa etapa de la vida donde hay mayor posibilidad de fomentar el andamiaje verbal intencional en la alfabetización temprana, algunos

autores se han preocupado por trabajar con estudiantes de educación básica, teniendo en cuenta que al estar en un proceso de iniciación de construcción de sus estrategias de aprendizaje (mejorar sus creencias de autoeficacia, modelar comportamiento) es más fácil que incluyan en su repertorio estrategias más depuradas y estructuradas, situación generadora de eficacia en el ámbito académico; lo que en última, produciría un saneamiento de la deuda que tiene la educación inicial con la educación superior.

La evaluación del diálogo en el aula basada en distintos modelos (cuantitativos-cualitativos) se ha hecho más popular recientemente (Howe y Mercer, 2017). Muchos estudiosos han presentado argumentos convincentes para su uso y hay pruebas de estudios a pequeña escala que sugieren la importancia del diálogo en el aula cuando se trata de desarrollar el razonamiento y el pensamiento de los alumnos, y comprensión de las materias curriculares, especialmente las matemáticas y las ciencias. Uno de esos estudios (Alexander, 2001; Resnick et al., 2015), explica que a través del diálogo los estudiantes no solo adoptan diversas ideas, sino que también adquieren práctica en la reflexión de problemas y la organización de conceptos, la formulación de argumentos y contraargumentos, y la respuesta reflexiva y crítica a diversos puntos de vista (Mercer y Dawes, 2014). Sin embargo, solo un pequeño número de estudios ha intentado evaluar las prácticas dialógicas de forma selectiva, y la mayoría de ellos se han centrado en la interacción de los estudiantes en grupos pequeños (Howe, 2017).

Existen escasas pruebas que demuestren cómo el diálogo en el aula afecta a las puntuaciones de rendimiento que los estudiantes obtienen realmente (Howe et al., 2015). Se recurre a una reutilización de métodos cuantitativos para evaluar si algunos modos de organización dialógica son más beneficiosos que otros, si los intercambios verbales considerados de alto valor están efectivamente asociados de forma significativa a resultados positivos (Mercer y Dawes, 2014).

Reconociendo la importancia de los estudios anteriores, hay que señalar que hay cuestiones importantes que se han dejado de lado, o al menos no se han elaborado suficientemente. Por ejemplo, ¿cuáles son las tendencias de desarrollo en el campo? ¿Qué estudiosos e instituciones se dedican a contribuir más a este campo? ¿Cuáles son los focos de atención y los puntos calientes en relación con el diálogo en el aula? Para resolver estas cuestiones, los investigadores deben estar más abiertos a nuevos métodos, por ejemplo, los utilizados en informática.

En la actualidad existe un extenso cuerpo de investigaciones que detalla las formas en que la oratoria en el hogar y la escuela predice los resultados educativos y de vida. Recientemente, James Mannion fue coautor de un informe para el gobierno de Gales con el profesor Neil Mercer, titulado Oratoria en el currículo de Gales (Mercer y Mannion, 2018). Esto implicó llevar a cabo una revisión extensa de la literatura sobre educación oral, que reveló tres áreas amplias de

impacto: resultados cognitivos, resultados sociales y emocionales y resultados de la vida. Estos se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 1: *El impacto de la educación oratoria: resumen de los resultados de la investigación.*

Categoría	Área de impacto
Resultados cognitivos	Mejor rendimiento en el aprendizaje de las materias
	Adey, P. y Shayer, M. (1994). O'Connor, C., Michaels, S. y Chaplin, S. (2015). Wilkinson, IAG, Murphy, PK y Binici, S. (2015).
	Mejora de la alfabetización
	Dunsmuir, S. y Blatchford, P. (2004). Dockrell, JE y Connelly, V. (2009). Maxwell, B., Burnett, C., Reidy, J., Willis, B. y Demack, S. (2015).
	Razonamiento cuantitativo verbal, no verbal mejorado
	Alexander, R. (2008). Goswami, U. (2015). Mercer, N., Wegerif, R. y Dawes, L. (1999).
	Mejora de la comunicación para los alumnos con NEE
	Sheehy, K., Rix, J. con Collins, J., Hall, K., Nind, M., Wearmouth, J. (2009). The Communication Trust (2013) Maxwell, B., Burnett, C., Reidy, J., Willis, B. y Demack, S. (2015).
	Mejora de la comunicación / cognición entre estudiantes bilingües
	Bialystok, E. y Feng, X. (2010). Sorge, G. B., Toplak, M. E. y Bialystok, E. (2017). Grundy, J., Timmer, K. (2017).

Resultados sociales y emocionales	Transferencia de habilidades de comprensión y razonamiento a otras materias
	Adey, P. y Shayer, M. (2015). Zohar, A. y Nemet, F. (2002).
	Autoestima / confianza en uno mismo
	Ofsted (2010) Trickey, S. y Topping, KJ (2006).
	Compromiso y concentración en la tarea
	Chiu, CWT (1998). Kutnik, P. y Berdondini, L. (2009). Webb, NM, Franke, ML, Turrou, AC e Ing, M. (2015).
Resultados de la vida	Desarrollo social / interacciones entre pares
	Howe, C. y Mercer, N. (2007)
	Inteligencia emocional
	Alexander, R. (2008). Ofsted (2003) Autoridad de Calificaciones y Currículo (QCA) (2008)
	Empatía histórica
	Jensen, J. (2008)
Resultados de la vida	Capacidad para manejar el estrés
	Akerman, R., Neale, I. (2011).
	Superar las desventajas sociales
	The Communication Trust (2013) Hart, B. y Risley, T. (1995) Locke, A., Ginsborg, J. y Peers, I. (2002) Roulstone, S., Law, J., Rush., R., Clegg, J. y Peters, T. (2011) Waldfoegel, J. Washbrook, E. (2010)
	Menos exclusiones, menos delitos cometidos por menores
	Bryan, K., Freer, J. y Furlong, C. (2007) Clegg, J. (2004)

Ingresos futuros mejorados

Ashley, L., Duberley, J., Sommerlad, H. y Scholarios, D. (2015)
de Vries, R. y Rentfrow, J. (2016)

Fuente: Mercer, N. y Mannion, J. (2018)

Por supuesto, gran parte de la trayectoria de vida de un joven está determinada por factores socioeconómicos que se encuentran más allá de las puertas de la escuela. Sin embargo, de la investigación se desprende claramente que las escuelas tienen un papel importante que desempeñar. La educación oral, o la falta de ella, puede ser un determinante significativo de los resultados de la vida futura de un niño. Los maestros no pueden erradicar la pobreza y tampoco pueden ir a todos los hogares y cambiar la forma en que las familias interactúan. Sin embargo, están en una posición única para alterar esas trayectorias futuras al garantizar que todos los jóvenes tengan todas las oportunidades posibles para ampliar su vocabulario y sus habilidades interpersonales.

Del Barrio, et al., (2010), en su artículo “la dimensión comunicativa de la inteligencia compartida: la experiencia del aula de oratoria de la universidad de Cantabria” argumentan que una persona dotada de una buena capacidad comunicativa será capaz de atraer la atención del receptor, motivar y disponer favorablemente, transmitir los contenidos e ideas con claridad y convicción, y entusiasmar al que escucha y animarle a la acción. Por ende, no se circunscribe el desarrollo de la oratoria como una habilidad de solo algunas

personas, sino de todas las personas para poder comunicarse asertivamente con los otros.

Se destaca de este proyecto el hecho de que no solo se contemple el desarrollo de dichas habilidades en los estudiantes, sino en los docentes universitarios en donde es frecuente encontrarnos con problemas de comunicación, bien por desconocimiento de las claves de una oratoria eficaz o bien por causas asociadas a la personalidad. De este modo, contribuye enormemente a afianzar la importancia de desarrollar estas habilidades desde la secundaria que es donde se fortalecen estas habilidades desde diversas áreas del conocimiento. También abre la posibilidad de pensar en la raíz de este problema, que si bien, ha sido estudiado, no parece tener una solución clara y precisa en educación, quizás el hecho de que haya muchos trabajos de investigación asociados al escaso desarrollo de pensamiento crítico a nivel universitario podría ser una justificación contundente para empezar a buscar soluciones efectivas entre la comunidad de docente de básica secundaria y media.

Lo anterior también encuentra sustento en el artículo de Luis Castejón (2011) titulado ¿Cómo desarrollar la competencia de hablar en público en el alumnado universitario? El objetivo de este artículo fue dar al profesorado orientaciones para integrar en su tarea formativa el desarrollo de la competencia de hablar en público. El aula se concibe como un espacio privilegiado para practicar la comunicación pública ya que durante las clases la participación oral será un entrenamiento directo de la misma. Castejón (2011) cita en

su artículo a Evans, et al (2004) y comenta que, lo más habitual es que los profesionales descubran el conjunto de habilidades para la comunicación pública en la práctica, en un proceso de autoaprendizaje en el que se van desarrollando estrategias que dan lugar a un estilo personal.

Según Bados (1991), el problema es que esta vía del autoaprendizaje no siempre resulta eficaz. En algunos casos la consecución de la competencia se frustra y como consecuencia se empobrece la trayectoria profesional. Tal vez se pueda prevenir esa frustración si se plantea la enseñanza de la competencia para hablar en público en el nivel universitario –y también previamente en las etapas de enseñanza primaria y secundaria- (p. 31).

Las consideraciones tenidas en cuenta a lo largo de las anteriores investigaciones resultan de gran importancia para el estudio que desarrolló esta unidad investigativa, otorgándole fuertes insumos para poder considerar la influencia del diálogo en el aula como una herramienta para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico desde las Ciencias sociales.

En ese sentido, sobresale un trabajo relacionado con el desarrollo del pensamiento crítico desde las Ciencias sociales titulado “Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias sociales en la educación básica secundaria” elaborado por Joan Manuel Madrid Hincapié (2018). El artículo de reflexión se adscribe a la sección de narrativas pedagógicas, el cual aporta presupuestos de juicio sobre la posibilidad de enseñar a pensar críticamente desde la enseñanza

de las Ciencias sociales en la secundaria. Asunto de importancia dados los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), respecto de la formación de ciudadanos; sin embargo, debido a que su práctica pedagógica se fundamenta en métodos reproductivos, lograr esta clase de pensamiento termina siendo una utopía y, por consiguiente, su propósito de formación queda restringido para un estudiante que al habitar un contexto socioeconómico permeado por condiciones de vulnerabilidad social, requiere reconstruir sentidos que le permitan trascenderla.

Vizcaya (2003), argumenta que la capacidad discursiva se fundamenta en la calidad de la oratoria, aspecto de considerable ausencia en la formación de profesionales de la educación, ya que los planes curriculares se han especializado en la preparación de docentes para la transmisión que en la discursividad, si se tiene en cuenta que esta, al hacerse manifiesta en la comunicación, contribuirá a que el estudiante capte los sentidos que se enuncian a través de las palabras, de los contenidos con los que se pretende el aprendizaje de los fundamentos teóricos de las distintas áreas del conocimiento, pues, de lo contrario, “esa falta de competencia no produce la condición vehicular del mensaje y es rechazada por el auditorium de los alumnos” (p. 120).

En este orden de ideas, se reseña el artículo de investigación “La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica” de Lucy González Ortiz (2004). El propósito de este estudio fue analizar el nivel de comprensión y producción de la exposición

como técnica de comunicación oral empleada por los estudiantes del Programa de Medicina de la Fundación Universitaria San Martín, sede Puerto Colombia. Se realizó un estudio de caso en el marco de una investigación exploratoria, bajo el paradigma cualitativo. Según los resultados, estudiantes y docentes manifiestan alta variación y poca elaboración en las definiciones de “exposición” como actividad pedagógica en clase.

Una apreciación importante de la autora se expresa a continuación:

El estudiante que llega a la universidad se encuentra con un grupo de desconocidos ante los cuales, en la mayoría, si no en todas las asignaturas, se le pide que se exprese públicamente en exposiciones, seminarios, mesas redondas etc. Para muchos estudiantes esta es una situación nueva en la que, en muchas ocasiones, sin una asesoría previa y sin un conocimiento claro de lo que se espera de él, se enfrenta a un auditorio dual: un experto que es el docente y unos iguales que son sus compañeros y con la misión de satisfacer a los dos. Es obvio que la complejidad de la tarea es muy grande. Ortiz, L. G. (2004, p. 89).

Lo anterior contextualiza, en cierta medida, el problema o los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes una vez salen de la escuela y, por ello, es de suma importancia que se destaque el vacío que están teniendo los estudiantes en estas habilidades y que son determinantes para el éxito académico.

Queda en evidencia que el profesor debe convertirse en mediador y motor de la transformación del estudiante en su capacidad comunicativa oral, capacitándose y reflexionando críticamente acerca de su papel en el desarrollo de esta competencia en sus estudiantes, asumiendo el compromiso de que, independientemente de la materia, todos los profesores deben ir concientizando al educando para ser receptivos en su aprendizaje. Por eso, es primordial romper con el esquema tradicional según el cual quien más habla en clase es el profesor, dejar de ser el centro de la actividad didáctica, de controlarla excesivamente. Pero, como lo puntualizan Abascal et al., (1997): «Ceder la palabra al alumno, no para abandonarle a su suerte, esperando que aprenda solo, sino para que, mediante la participación de las interacciones que se generan en el aula, se convierta en hábil observador de usos lingüísticos más formales, y un productor competente de nuevos discursos». El docente debe crear y favorecer situaciones diversas de comunicación que permitan a los estudiantes avanzar desde las modalidades discursivas más comunes a las más especializadas.

En este orden de ideas, se encuentra un artículo corto, avance del proyecto de investigación: “Desarrollo del pensamiento crítico en la básica secundaria, en el marco de las competencias ciudadanas”, realizado por Javier Ignacio Montoya Maya y Juan Carlos Monsalve Gómez (2008), titulado Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula en el cual ésta se concibe como un espacio ideal para retomar y analizar situaciones y eventos del

contexto particular del estudiante, como objeto de reflexión para formar un pensamiento más crítico y autónomo. En el texto se plantean siete propuestas aplicables al aula y orientadas a desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Dichas propuestas se han trabajado durante tres meses con estudiantes de la básica secundaria del Cibercolegio UCN, de la Fundación Universitaria Católica del Norte, en la modalidad virtual. Las estrategias, basadas en el método de Investigación-Acción-Participación (IAP), han sido aceptadas con gran interés por los estudiantes quienes han evidenciado cambios positivos en cuanto a la participación, la comunicación de sus ideas y la reflexión grupal.

Por otra parte, Steffens, E et al., (2017) publicaron los resultados de una investigación que tuvo por nombre “Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla (Colombia)”. La investigación tuvo como propósito, caracterizar los niveles de pensamiento crítico en estudiantes de VI semestre de Educación Superior en las Universidades del Atlántico y de la Costa, en Barranquilla, abordando referentes teóricos y presentando la experiencia institucional con dos grupos de interés de las universidades mencionadas. La metodología utilizada fue con paradigma emergente, de tipo descriptivo – explicativo y diseño cuasi experimental, descriptivo, de campo. Concluyendo que, el pensamiento crítico de los estudiantes presenta características particulares del nivel sistemático.

Interesante resaltar de esta investigación que, los resultados de las pruebas Saber Pro han evidenciado que los universitarios colombianos, a pesar de ubicarse por encima o igual del promedio nacional, poseen bajos niveles de pensamiento crítico, muy a pesar de haber dedicado cinco años a educación básica primaria, seis a secundaria y cinco a formación de pregrado, es decir 16 años de ocupación casi exclusiva, los estudiantes de educación superior terminan su formación y no logran alcanzar niveles sobresalientes de pensamiento crítico. Lo anterior nos hace inferir que hay un problema: identificar el nivel en el que se debe reforzar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico es cuestión de análisis. Del mismo modo refuerza la idea de este proyecto de investigación, la de incorporar estrategias de interacción oral en el aula o la oratoria en los diferentes niveles de educación, podría contribuir a desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

Agudelo Torres, J et al., (2019) en su artículo de investigación “Maestros gestores de diálogo y pensamiento crítico: una oportunidad para construir paz en el aula”, pretenden develar los sentidos de la práctica y el discurso en torno a la formación de maestros en Antioquia, en clave de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía. Para ello se planteó una metodología de corte cualitativo, en tanto se realizó rigurosa revisión documental de toda aquella literatura que resultaba próxima y cercana al objeto epistémico planteado en la investigación. Entre los principales hallazgos se advirtieron: el rol protagónico del maestro como agente

exhortador al diálogo, la importancia de la formación en política y en derechos humanos que le habrá de resultar propia al maestro contemporáneo, además de la necesidad de procurar y generar ambientes óptimos para el binomio enseñanza-aprendizaje, en pro de cultivar el pensamiento crítico. De este modo, es menester de la escuela contemporánea generar y diseñar escenarios propicios para construir paz desde el aula.

A nivel local se destaca una investigación titulada “Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en las ciencias sociales a través de la implementación de organizadores gráficos en la educación media rural”, elaborada por Olines Ríos Carrascal en el 2017. La investigación implementó Organizadores gráficos, la “V” Heurística y la Trama-Problema Solución (TPS), como estrategia de intervención para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de 9° a 11° grado en educación pública rural.

El diseño Metodológico se basó en la perspectiva Interpretativa – comprensiva, en su modalidad de Investigación-Acción (I.A), perspectiva orientada al cambio desde la Intervención, propio del Paradigma Cualitativo en su enfoque crítico social. El sustrato teórico se apoya en las Teorías Cognitivas del Aprendizaje; la definición y las 6 destrezas intelectuales del Pensamiento Crítico identificadas por el Panel de Expertos para el Informe Delphi; y la teoría de los organizadores gráficos relacionada con el Aprendizaje Visual, fundamentados en los principios del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Se obtuvieron resultados positivos que

demonstraron que sí es posible desarrollar habilidades de pensamiento crítico cuando hay disposición para aprender a aprender.

De igual forma, se halla la investigación titulada “Desde la didáctica no parametral... Estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico”, por María Guadalupe García Castañeda y Janeth Gómez de Castro de la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería, en el año 2015. Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo sistematizar una estrategia pedagógica utilizada para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios a través de la didáctica no parametral, teniendo la observación participante, la entrevista semiestructurada y la revisión documental como técnicas de recolección de información. Las conclusiones mostraron que la estrategia pedagógica implementada por la docente contribuyó al desarrollo de las cuatro habilidades del inglés; y así mismo que los estudiantes reconocen el aprendizaje adquirido sobre las realidades sociales abordadas y de la manera cómo pueden solucionarlas desde su rol social. No obstante, la pobreza del vocabulario dificulta la participación de algunos estudiantes en la actividad. Se puede destacar de esta investigación que la docente hizo un trabajo interdisciplinario desde algunas áreas del saber, lo que le facilitó motivar a los estudiantes aprovechando el potencial de cada uno, y con ello logró obtener desde las acciones prácticas mejores resultados.

Capítulo II:

De la oratoria al pensamiento crítico en Ciencias sociales: el diálogo como juego intersubjetivo entre pares

Nuestra condición de “animales sociales”, como diría Aristóteles, requiere que tengamos un buen dominio de las habilidades comunicativas de cara a una adecuada convivencia y un constante crecimiento. Si no sabemos comunicarnos de manera eficaz, no podremos compartir la riqueza existente en cada uno de nosotros y, por tanto, no desarrollaremos nuestra inteligencia con los demás, no generaremos una inteligencia compartida.

(Del Barrio et al., 2010).

2.1. El diálogo como espacio intersubjetivo para el desarrollo de habilidades de pensamiento

Comunicarse mediante la expresión oral es una necesidad que se extiende en la sociedad actual en tanto que, cada vez es más abierta, pluralista y, por ende, más compleja, dado que las comunicaciones, los aprendizajes, las relaciones políticas y sociales están, cada vez más, permeadas por diversos discursos que demandan mayores esfuerzos para su interpretación y comprensión. La oralidad, como forma primaria y esencial de interacción discursiva, está presente en todas las actividades que el ser humano realiza a diario, permitiéndole interactuar en diferentes contextos y lugares, de allí que se requiera la habilidad y competencias suficientes para hablar y dar cumplimiento a los objetivos comunicativos personales.

La expresión oral es una condición para la comunicación verbal entre los hombres y no una simple herramienta, técnica o mecanismo para transmitir sus mensajes. Por consiguiente, la expresión oral necesita de herramientas materiales, de ayudas o apoyos que la hagan más eficiente. Precisa, también, de un desarrollo técnico que la humanidad ha logrado plasmar en significativos avances para el perfeccionamiento de ella (Muñoz et al., 2011, p. 51)

En este sentido, el concepto de oratoria, que es uno de los ejes centrales de esta investigación, pues con ella se persigue que los estudiantes vean una herramienta poderosa para el aprendizaje, se enfoca desde la perspectiva del diálogo intersubjetivo en las

relaciones discursivas que se establecen entre pares. El diálogo, orientado de manera pedagógica, conlleva que los estudiantes se comprendan como sujetos comunicativos, reconociendo la importancia del dominio lingüístico para establecer intercambios más eficaces entre hablantes y oyentes. Crear espacios de diálogo en la escuela capacita a los aprendices para que se comprendan mejor a sí mismos, a los demás y al mundo que los rodea. También es una ruta hacia la movilidad social, que permite a todos los estudiantes, no solo a algunos, encontrar su voz para tener éxito en la escuela y en la vida. Frente a esta situación es pertinente clarificar cada uno de los elementos intervinientes en este concepto.

El término oracy (en español, oratoria) fue acuñado por Wilkinson en la década de 1960 para subrayar la importancia educativa de las destrezas lingüísticas de la lengua hablada, al mismo nivel que la lectura y la escritura; definió la oratoria como "la capacidad de utilizar las habilidades orales de hablar y escuchar " (Wilkinson, 1965, p.13)

El concepto fue defendido en el Reino Unido por el Proyecto Nacional de Oratoria a finales de los años ochenta, pero cayó en desuso cuando las prioridades del gobierno se centraron en la lectura, la escritura y las matemáticas (Norman, 1992). En otros países, se mantuvo vivo con la fundación en 1969 de la Oracy Australian Association; pero nunca se puso de moda en los Estados Unidos, y no parece que se haya traducido a otras lenguas del mundo. Sin embargo, el término se utiliza ahora más ampliamente y a nivel

internacional, reflejando la creciente conciencia de la importancia educativa y social de las competencias lingüísticas. Por ejemplo, en una reunión de 2017 en Lisboa sobre "La oratoria en las aulas globales" organizada por la English-Speaking Union contó con la participación de representantes de veintidós países (ESU,2017). Sigue siendo el término más sucinto y preciso para referirse a las habilidades de hablar para comunicarse eficazmente en una serie de contextos sociales. Utilizaremos el término "educación en oratoria" para referirnos a la enseñanza directa y explícita de estas habilidades.

Según (English-Speaking Union, 2019,25s) todas las personas tienen voz. Sin embargo, no todas tienen la capacidad y conocimiento de cómo usarla efectivamente. La oratoria se entiende como la capacidad para saber expresarse bien, articulando un vocabulario que sustente de forma clara y sencilla el mensaje que se desea comunicar. Asimismo, comprende la capacidad para poder escuchar a los demás, comprender sus ideas y opiniones de manera eficaz.

De acuerdo con los contextos, la oratoria presenta tipologías específicas. Así, se puede diferenciar para efectos del contexto colombiano, la oratoria académica expuesta por Muñoz, et al., 2011):

Comprende las exposiciones relacionadas con asuntos literarios o científicos. La organización argumentativa, la corrección y el uso de estrategias discursivas que construyan una complicidad con el interlocutor son herramientas indispensables en su puesta en escena. En este sentido, la oratoria académica es la

base para la construcción de conceptos y técnicas, medios e instrumentos materiales útiles para que toda comunicación verbal sea agradable, eficiente, eficaz y, por consiguiente, logre establecer relaciones interpersonales e intergrupales que promuevan la construcción de conocimiento en un ambiente dialógico.

Ahora bien, con base en el estudio realizado por Mercer et al., (2017), se pueden clasificar las habilidades de oratoria en cuatro categorías principales: física, lingüística, cognitiva y, social y emocional. A continuación, con base en la traducción del original, se desglosa su significado

Oratoria física

Esta categoría se refiere al uso de la voz y el lenguaje corporal del orador. Por ejemplo, ¿es la proyección de voz del orador adecuada para una situación determinada? ¿Habla con fluidez? ¿Modula adecuadamente su tono de voz? En encuentros cara a cara y presentaciones en público, ¿utilizan los gestos de forma adecuada para realzar el significado?

Oratoria lingüística

Esta categoría se refiere a la elección del vocabulario por parte del hablante, así como la calidad gramatical y la estructura de su discurso. También incluye el uso de recursos retóricos, como la metáfora, para mejorar o aclarar el significado.

Oratoria cognitiva

Esta categoría se refiere al contenido del discurso y a su calidad con respecto a la tarea en cuestión. Por ejemplo, ¿tiene el hablante en cuenta el nivel de comprensión del oyente? ¿Utiliza bien las preguntas para obtener información de los demás? ¿Utiliza bien la palabra para razonar? En los debates ¿se basan en las aportaciones de los demás?

Oratoria social y emocional

Esta categoría se refiere al uso del lenguaje por parte del hablante como herramienta para construir y mantener relaciones sociales. Por ejemplo, ¿son capaces de utilizar el lenguaje para trabajar en colaboración con otros para resolver problemas? ¿Muestran sensibilidad de las identidades y situaciones personales de los demás en la forma en que preguntan o responden a las preguntas? ¿Demuestran capacidad de escuchar atentamente lo que dicen los demás?

En los últimos años, los investigadores de la psicología del desarrollo, la lingüística, al igual que la educación han destacado la importancia del habla – el diálogo - en el desarrollo cognitivo y social de los niños (van Oers et al., 2008). Esta idea fue expresada por primera vez por el psicólogo ruso del desarrollo Vygotsky (1962,1978), quien reconoció la importancia central de la comunicación interpersonal en el desarrollo cognitivo de los individuos. Como Vass y Littleton, 2010 (p. 107) lo expresaron así: "es a través del habla y la acción con los demás como aprendemos a razonar y a adquirir conciencia individual".

Algunos autores han sugerido que el lenguaje es un "instinto" innato, basándose en que todo el lenguaje humano se adhiere a una "gramática universal" y tiene un fuerte componente genético/heredado. En esta visión, el lenguaje se presenta simplemente como un mecanismo instintivo para transmitir ideas de una persona a otra (Chomsky, 2000), tal como fue expresado por el psicólogo cognitivo Steven Pinker: "Simplemente haciendo ruidos con la boca, podemos hacer que surjan nuevas combinaciones de ideas en la mente del otro". Sin embargo, este punto de vista ha sido rebatido por el hecho de que malentendidos y nuevas interpretaciones son características comunes de la comunicación basada en el lenguaje, ya que "el acto de leer cualquier texto se basa en los esfuerzos interpretativos de un lector, así como en los esfuerzos comunicativos y las intenciones del autor" (Mercer, 2000). Las investigaciones de la neurociencia y la psicología evolutiva apoyan ahora la opinión de que el lenguaje evolucionó como un componente integrado de la cognición humana y no como una capacidad separada y distinta.

Vygotsky (1962, 1978) propuso que una vez que el niño ha adquirido el lenguaje, su pensamiento se transforma para siempre. A principios del siglo XX, la teoría conductista estaba muy extendida entre los psicólogos: la idea de que el comportamiento humano es principalmente una función de la experiencia pasada y de la respuesta a estímulos externos. Aunque Vygotsky estaba de acuerdo con que el entorno desempeña un papel vital en el desarrollo del individuo, propuso que la forma en que los individuos aprenden es principalmente de naturaleza social y cultural.

"Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el plano social, y después, en el plano individual; primero, entre personas (interpsicológico) y luego dentro del niño (intrapsicológico). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos" (Vygotsky, 1978, p. 57)

Desde este punto de vista, el entorno del niño no es simplemente el lugar donde se produce el desarrollo, sino que es la fuente principal de la experiencia social y cultural de la que el niño extrae su aprendizaje. Esta idea fue revolucionaria en su momento, hasta el punto de que gran parte de la obra de Vygotsky fue suprimida y quemada, y no se tradujo a otros idiomas hasta varias décadas después de su muerte (Bjorklund y Blasi, 2012).

Ahora se sabe que la afirmación central de Vygotsky es sustancialmente cierta. A través de la participación en diálogos hablados desde sus primeros años, los niños descubren cómo otras personas dan sentido al mundo, cómo razonan sobre las causas y los efectos, cómo expresan sus emociones e identidades. Estos descubrimientos, así como las estructuras del lenguaje, conforman las formas de su propio pensamiento. Las investigaciones de Littleton y Mercer, (2010), han demostrado que existen fuertes vínculos entre el desarrollo del lenguaje y las habilidades de razonamiento no verbal. Esto los llevó a pensar que ayudar a los niños a desarrollar mejores habilidades de lenguaje oral puede ayudarles a ser mejores en razonamiento y el aprendizaje, tanto juntos como por su cuenta.

En general, la investigación apoya la opinión de que las habilidades lingüísticas están integradas con las habilidades de razonamiento no verbal, y que la experiencia lingüística está vinculada al desarrollo de estas habilidades (Baker, 2006). Esto anima a pensar que, si se ayuda a los alumnos a desarrollar sus habilidades orales (como las relacionadas con el trabajo en grupo y los discursos en público) los profesores también les ayudarán a desarrollar las habilidades de razonamiento que son valiosas para el estudio académico y la vida en el mundo (Xie y Dong, 2017).

De su participación en los diálogos, los niños también pueden aprender cómo las personas pueden trabajar juntos para resolver problemas y conseguir cosas. La capacidad de planificar conjuntamente acciones y revisarlas colectivamente es exclusiva de los humanos; está ligada a la evolución del propio lenguaje (Mercer, 2013). Es nuestra principal herramienta para pensar colectivamente. No sólo utilizamos el lenguaje para interactuar, sino para "interpensar", definido como el "proceso cotidiano de la vida cotidiana por el que las personas utilizan el lenguaje de forma colectiva y creativa para resolver problemas y dar un sentido común al mundo" (Littleton y Mercer, 2013, p. 115). Sin embargo, los niños no nacen con el lenguaje "incorporado" a su cognición: tienen que aprenderlo. Como ocurre con muchos aspectos del aprendizaje y el desarrollo, las personas tienen que aprender, a través de la experiencia, a utilizar bien el lenguaje hablado y se les puede enseñar a hacerlo.

No podemos dar por sentado que los niños adquieran todas las habilidades lingüísticas necesarias en su vida fuera de la escuela. Esta idea es rebatida por algunos autores; por ejemplo, en 2013 Michael Gove, entonces Secretario de Estado de Educación, desestimó el uso del trabajo en grupo en las escuelas como "niños que charlan, niños charlando entre ellos" y citó al presidente Lyndon B. Johnson diciendo que "no se aprende nada cuando se habla". Asimismo, en un artículo reciente los psicólogos cognitivos Tricot y Sweller sostienen que "aprender a escuchar y hablar" son funciones "biológicamente primarias" que no se pueden enseñar (Tricot y Sweller, 2014, p.268).

2.2. Aproximaciones al concepto de pensamiento crítico

Definir el concepto de "Pensamiento crítico" es un tema que genera controversia o confusión propias de cualquier campo de conocimientos, dado que, es un concepto polisémico. La diversidad de sus acepciones está altamente relacionada con los contextos disciplinares de los que emerge, evidente en los diversos matices y comunidades académicas que promueven uno u otro sentido; además, las tradiciones y trayectorias de las que surgen también son diversas. Esto quiere decir que, si bien hay múltiples posibilidades de reflexionar sobre el pensamiento crítico, las perspectivas posibles no tienen la misma ponderación y reconocimiento. Sin embargo, de todas maneras, hay un hilo conductor que permite mostrar las relaciones entre cada una de estas líneas de conceptualización hasta encontrar la fuente común de todas ellas (Vélez,2013).

Vélez (2013) afirma que:

“hoy asistimos a un momento de explosión conceptual en torno a la noción “pensamiento crítico”, especialmente en los campos de la psicología, la pedagogía, la sociología política y la didáctica de las ciencias; sin embargo, no son los únicos campos que reflexionan sobre esta noción o, mejor, hay otros contextos discursivos en los cuales no hay una discusión tan amplia, por los acuerdos a los que han llegado, y porque la noción misma no es objeto de reflexión; es decir, en estas dos grandes clases de discusión sobre el pensamiento crítico, la reflexión sobre el concepto ocupa lugares diferentes: en el primer caso, es objeto de discusión central, mientras que en el segundo caso se usa el pensamiento crítico para problematizar asuntos de carácter social y político. De otro modo, podría decir que en la primera corriente no hay una noción común, mientras que en la segunda hay una mayor identificación sobre el significado y el sentido del uso de este concepto” (p.14).

Uno de los autores más influyentes que se ha propuesto definir el pensamiento crítico, es Robert Ennis (1985). Para Ennis, el pensamiento crítico se concibe *como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer*. En ese sentido, constituye un nivel superior de pensamiento complejo en el que prevalece el uso de la razón sobre cualquier otra dimensión. Su propósito es distinguir lo justo de lo injusto y en esencia, el grado de racionalidad del ser humano.

De la misma forma, pensar de manera crítica requiere reflexión, puesto que, examina la poderosa influencia de sus propias ideas, así como el efecto del pensamiento de los demás. Esto enfatiza el hecho de que es una reflexión completa sobre el comportamiento humano.

Siempre se presenta en forma de comprensión de la naturaleza del problema e interacción con otros, en lugar de sugerir soluciones. Asimismo, la evaluación de la información y conocimientos previos basa la toma de decisiones en diferentes espacios del quehacer humano, contemplando que las conductas y acciones se basan en lo que se cree y en lo que se decide hacer (Beltrán y Pérez, 1996). Ennis (1985, 2011) ha destacado de manera sobresaliente que el pensamiento crítico está compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (vertiente afectiva).

Hoy por hoy, no obstante, para Kuhn y Weinstock (2002), más allá de las competencias cognitivas o disposiciones, lo fundamental para desarrollar el pensamiento crítico son las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa), lo cual tiene implicaciones para la enseñanza (Nieves y Saiz, 2011).

En la misma línea, Paul y Elder (1985, 2003) autores base del concepto en esta investigación, conciben el pensamiento crítico “como ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”. Para Paul y Elder (2003, p.4):

“La calidad de nuestra vida y lo que producimos, hacemos o construimos depende precisamente de la calidad de nuestro pensamiento. Un pensamiento de mala calidad, pobre, es costoso, tanto en términos de

dinero como de calidad de vida. La excelencia en el pensamiento, sin embargo, debe ser cultivada sistemáticamente”.

Pithers y Soden (2000) concuerdan en que el pensamiento crítico incluye las siguientes habilidades: identificar un problema y sus hipótesis asociadas, clarificar y focalizar el problema, analizar, comprender y usar inferencias, lógica deductiva e inductiva y juzgar la validez y fiabilidad de las hipótesis, las fuentes de los datos y la información disponible.

2.3. Habilidades de pensamiento crítico

Por otro lado, existe una clasificación que va más allá del componente cognitivo del pensamiento, elaborada por Ennis (2011), quien establece una diferencia entre dos clases principales de actividades de pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades. Las primeras se refieren a las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno. La segunda hace referencia a las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar (Bruning et al., 1999). Ennis (2011) describe quince capacidades del pensamiento crítico:

Tabla 2: *Capacidades del pensamiento crítico*

1. Centrarse en la pregunta
2. Analizar los argumentos
3. Formular las preguntas de clarificación y responderlas
4. Juzgar la credibilidad de una fuente
5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación
6. Deducir y juzgar las deducciones
7. Inducir y juzgar las inducciones
8. Emitir juicios de valor
9. Definir los términos y juzgar las definiciones
10. Identificar los supuestos
11. Decidir una acción a seguir e interactuar con los demás
12. Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión (habilidades auxiliares, 13 a 15)
13. Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación
14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros
15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).

En palabras de Ennis, algunas de las sub-habilidades se adecuan a cualquier tipo de pensamiento, ya sea crítico o creativo, mientras que otras, como la de emitir juicios de valor parecen menos importantes para resolver problemas de física, por ejemplo. Desde otra perspectiva, el pensamiento crítico podría describirse a través de habilidades más generales tal como sugieren diversos autores (Halpern, 1998; Kurfiss, 1988; Quellmalz, 1987; Swartz y Perkins, 1990; citados en Bruning et al., 1999), como son el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición. Se describen a continuación:

a) Conocimiento. Es un elemento esencial para el pensamiento, puesto que se utiliza para pensar y se genera a partir de lo que se

piensa. El conocimiento nos ayuda porque facilita la organización de la información que nos llega (Perkins, 1987). Se trata de ver qué tipo de conocimiento es el más rico y con mayor potencial y transfer para resolver problemas (McPeck, 1990).

b) Inferencia. Consiste en establecer una conexión entre dos o más unidades de conocimiento o hechos no relacionados aparentemente, lo cual ayuda a comprender una situación de manera más profunda y significativa. Si todas las actividades mentales implican alguna clase de juicio, habría que estimular en el aula que se formulen estos para que los alumnos los comparen entre sí, y descubran cuáles son los criterios que permiten diferenciar los mejores de los peores juicios, y den buenas razones de las presuposiciones que emiten como fruto de una inferencia (Lipman, 1998). La inferencia puede ser deductiva (proceso por el que se llega a conclusiones específicas a partir de la información dada), o inductiva (proceso por el que se llega a conclusiones generales a partir de una información dada o tal vez inferida) (Bruning et al., 1999).

c) Evaluación. Se refiere a subhabilidades relacionadas como analizar, juzgar, sopesar y emitir juicios de valor (Swartz y Perkins, 1990). McPeck (1990) argumenta que la evaluación crítica que hace una persona sobre algo en particular está influenciada por su experiencia, comprensión, perspectiva cognitiva y sus valores. El componente de conocimiento que se derivará de esto será añadido, reinterpretado y evaluado desde diferentes perspectivas.

d) Metacognición. Se acepta la definición de que es el pensamiento sobre el pensamiento, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, sin ser equivalente al pensamiento crítico en sí. La Metacognición ejerce el papel regulador del resto del sistema cognitivo, incrementando la conciencia y el control del individuo sobre su propio pensamiento (Justicia, 1996). Incluye la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos para llevar a cabo tareas intelectualmente exigentes, además de las habilidades de predicción, verificación y la comprobación de la realidad (Brown, 1978; Scardamalia y Bereiter, 1985). La sustancia del conocimiento metacognitivo, tal como lo señala Flavell (1977) viene definido por tres tipos de variables y sus interacciones: las variables personales, las variables de la tarea y las variables de la estrategia. Asimismo, este autor señala que el conocimiento Metacognitivo es susceptible de acceso intencionado o automático, puede ser más o menos preciso y puede influir consciente o inconscientemente (Nickerson, Perkins y Smith, 1985).

Pozo y Monereo (1999) Señalan que puede referirse al conocimiento que tiene la persona sobre lo que Sabe, así como la conciencia de sus propias capacidades y de las capacidades de las personas con las que se relacionará mientras aprende, al conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea o actividad, así como de las estrategias para llevarla a cabo y el conocimiento de las variables del contexto.

Los trabajos más destacados sobre metacognición se encaminan a hacer que los individuos conozcan mejor sus propias capacidades y limitaciones, además, para el proceso de pensamiento crítico es esencial ya que permite supervisar si la información en que se basan las opiniones es adecuada y si son razonables las inferencias (Bruning et al. 1999; Kuhn y Weinstock, 2002). Para concluir, es necesario acotar nuevamente, siguiendo a De la Fuente (2004) y Díaz Barriga (2001), que en un primer nivel, el pensamiento crítico estará compuesto de habilidades analíticas, micrológicas; sin embargo, para su desarrollo pleno, es necesario pasar a un segundo nivel, donde la persona comienza a comprender y usar la perspectiva de los otros a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, pensar sobre el pensamiento, donde se requiere integrar disposiciones, valores y consecuencias, y no sólo una serie de habilidades técnicas discretas.

Algunas habilidades de pensamiento pueden ser bastante específicas y relevantes para resolver tipos particulares de problemas, pero otras son más generalizadas. Los psicólogos del desarrollo han prestado especial atención a tres de estos tipos generales de habilidades de pensamiento: la metacognición, la autorregulación y el razonamiento (Mercer, 2017). La investigación ha demostrado que el desarrollo de estas habilidades está relacionado con el éxito de los niños en la escuela (Whitebread et al., 2013). Los niños pueden variar considerablemente en cuanto a su habilidad en estas formas de pensar; pero la investigación ha demostrado que los profesores pueden promover el desarrollo de estas habilidades de pensamiento

proporcionando los tipos adecuados de orientación, instrucción y actividades de aprendizaje (Hattie et al., 1996; Whitebread y Pino 2010; Dignath et al., 2008).

Con referencia a lo anterior, Paul y Elder (2003), establecen en “Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico”, ocho estructuras básicas que están presentes en todo pensamiento: siempre que pensamos, lo hacemos con un propósito dentro de un punto de vista basado en suposiciones que llevan a implicaciones y a consecuencias. Usamos conceptos, ideas y teorías para interpretar datos, hechos y experiencias con el fin de responder preguntas, resolver problemas y resolver asuntos. Pensar, implica entonces:

Figura 1: Los elementos del pensamiento



Fuente: Paul y Elder (2003)

Según Paul y Elder (2003), los pensadores críticos aplican rutinariamente los estándares intelectuales a los elementos del razonamiento para desarrollar las características intelectuales. De este modo, un pensador crítico bien educado:

- Plantea cuestiones y problemas vitales, formulándolos con claridad y precisión
- Reúne y evalúa información relevante, utilizando ideas abstractas para interpretarla de manera efectiva
- Llega a conclusiones y soluciones bien razonadas, probándolas contra criterios y estándares relevantes.
- Piensa con mente abierta dentro de sistemas alternativos de pensamiento, reconociendo y evaluando, según sea necesario, sus supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.
- Se comunica de manera efectiva con los demás para encontrar soluciones a problemas complejos.

Desde esta perspectiva, como se ve, el pensamiento crítico es un fin y un valor eminentemente práctico. Se centra en un antiguo ideal griego de "vivir una vida examinada". Se basa en las habilidades, los conocimientos y los valores esenciales para ese fin. Es una forma de vivir y aprender que empodera a docentes y estudiantes de maneras bastante prácticas. Cuando se toma en serio, puede transformar cada dimensión de la vida escolar: cómo se formula y promulga

reglas; cómo se relaciona con los estudiantes; cómo se les anima a relacionarse entre sí; cómo se cultiva su lectura, escritura, habla y escucha; lo que se modela para ellos dentro y fuera del aula, y cómo se hace cada una de estas cosas.

Por supuesto, es probable que se haga del pensamiento crítico un valor básico en la escuela sólo en la medida en que se haga un valor básico en la vida propia. Por consiguiente, para volverse experto en la enseñanza para fomentar el pensamiento crítico, se debe comprometer a pensar de manera crítica y reflexiva sobre su propia vida y la vida de quienes le rodean. Se debe convertir en practicante activo, cotidiano, del pensamiento crítico. Se debe modelar regularmente a los estudiantes lo que es examinar reflexivamente, evaluar críticamente y mejorar efectivamente la forma en que se vive. Lo anterior se puede lograr en la medida en que se creen espacios de interacción oral en los que se instruya el uso adecuado de la palabra y fomente el pensamiento de buena calidad.

2.4. La enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva crítica en Colombia

La Constitución Política de Colombia y su estatuto abre grandes espacios y posibilidades para que los colombianos construyan un nuevo país y una nueva sociedad; una nación donde los distintos actores logren el desarrollo en un sentido más humano e integral. Es así como la educación y las Ciencias Sociales, están llamadas a colaborar de manera urgente y primordial con esa transformación que se anhela, propiciando ambientes de reflexión, análisis crítico,

ajustes progresivos y propositivos que ayuden, a los jóvenes, a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro.

Según lo anterior, y de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (2002) se afirma que:

“Aunque es difícil lograr un consenso sobre el objeto de estudio de las ciencias sociales dado su carácter abierto, histórico y cultural, nos aventuramos a afirmar que su objeto es la reflexión sobre la sociedad. Se trata de una reflexión que no se queda en la interpretación y comprensión de los hechos sociales, y que a través del estudio e indagación sistemática busca proveer conocimientos sobre lo social, que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica de los distintos integrantes”.

Pulgarín y Hurtado (2003) nos recuerdan que “las ciencias sociales han tenido una definición y unos estatutos ambiguos, ambigüedad que se observa en la diversidad de esquemas y estructuras organizativas que engloban las ciencias sociales, y en los diversos nombres con los que se denomina: ciencias del hombre (Piaget), ciencias culturales, ciencias humanas, ciencias del espíritu, ciencias de la discusión (Habermas) o ciencias de la comprensión (Gadamer)”.

Según el MEN (2004) las Ciencias Sociales enfrentan en la actualidad el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), que

desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas; por tanto, requieren de la integración de saberes, miradas transdisciplinares, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad.

Por todo lo anterior, y el desafío que enfrenta la enseñanza de las Ciencias Sociales en la actualidad, conviene reflexionar sobre sus metas y objetivos. Hay un imaginario frente a los escenarios que deberían propiciarse al interior de las aulas, por lo que:

“una de las metas fundamentales de la formación en ciencias es procurar que los y las estudiantes se aproximen progresivamente al conocimiento científico, tomando como punto de partida su conocimiento “natural” del mundo y fomentando en ellos una postura crítica que responda a un proceso de análisis y reflexión. La adquisición de unas metodologías basadas en el cuestionamiento científico, en el reconocimiento de las propias limitaciones, en el juicio crítico y razonado que favorece la construcción de nuevas comprensiones, la identificación de problemas y la correspondiente búsqueda de alternativas de solución. En este orden de ideas, tratándose de la formación en ciencias, resulta apremiante no sólo tener presente la existencia de concepciones alternativas en la mente de los estudiantes, sino conocer en detalle en qué consisten y cómo están organizadas en el pensamiento. Sólo así, partiendo de las ideas y conocimientos previos, el estudiante podrá aproximarse a elaboraciones cada

vez más complejas y rigurosas, acorde con las teorías que han sido ampliamente argumentadas, debatidas y consensuadas por las comunidades científicas” (MEN, 2004, p.104).

Los Estándares adoptan la perspectiva crítica esbozada en los Lineamientos Curriculares de las Ciencias sociales, ya que no asumen la comprensión de la realidad social a partir de explicaciones elaboradas como únicas, sino que proponen situaciones, hechos, fenómenos que deben ser deconstruidos a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para develar los intereses que hay en juego y construir colectivamente posiciones y posturas éticas, que no necesariamente son homogéneas, sino que respetan el carácter plural y diverso de los seres humanos en procura de transformar las condiciones adversas que condicionan y limitan la dignidad humana.

Ahora bien, no es suficiente dar a los estudiantes las herramientas conceptuales y metodológicas propias de las ciencias sociales. Ellas son importantes en tanto fundamentan la búsqueda de alternativas a los problemas sociales que limitan la dignidad humana, para lo cual es sustancial forjar en niños, niñas y jóvenes posturas críticas y éticas frente a situaciones de injusticia social como la pobreza, el irrespeto a los derechos humanos, la contaminación, la exclusión social, el abuso del poder. Desde esta óptica la formación en ciencias sociales siempre está ligada a la acción ciudadana, a la voz y la resolución de problemas de la vida cotidiana.

Capítulo III:

Ruta metodológica del proyecto: construcción e interpretación de acciones en terreno

“No se puede probar nada en el reino del pensamiento; pero el pensamiento puede explicar muchas cosas”

Martín Heidegger

3.1. Enfoque de investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico-hermenéutico en tanto que “se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este método asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable” (Fuster, 2019, p.2). Se pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno (Husserl, 1998). En este caso se buscó estudiar las experiencias vividas de estudiantes y maestros respecto de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. La investigación cualitativa, según Mayan (2001), se usa para comprender con naturalidad los fenómenos que ocurren, y tratar de darle sentido a lo que se observa en la vida del individuo, sin interrumpirla en su esencia o hacer predicciones acerca de ella, por lo cual el investigador no intenta manipular el escenario de la investigación.

3.2. Diseño metodológico

El diseño de investigación es fenomenológico-hermenéutico, el cual implica, como sugiere Ayala (2008), orientar hacia la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esa experiencia. Comprende tres fases para el tratamiento de la

información, de acuerdo con una adaptación que se hace de las propuestas de Ayala (2008) en cuanto a esquematización, y Fuster (2019), en cuanto a conceptualización. Esas fases son: **Descripción:** consiste en recoger datos de la experiencia vivida desde diferentes fuentes. La descripción se establece tal como se vive o se ha vivido, evitando explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas. Según Martínez (2014), la narración debe reflejar de modo legítimo la realidad vivida; **Interpretación:** aquí se intenta aprehender el significado esencial de algo, tratando de establecer un contacto directo con la experiencia tal como se ha vivido para así establecer cuáles son los temas que conforman la experiencia; **Descripción + Interpretación:** se busca integrar en una sola descripción todas las fisonomías individuales de todos los sujetos estudiados, con ello se determina la fisonomía grupal, es decir, la estructura que caracteriza al grupo estudiado. Consiste en una descripción sintética, pero completa, del fenómeno investigado. Para Van Manen (2003), este proceso se denomina texto fenomenológico, cuyo objetivo es "diseñar una descripción (textual) inspiradora y recordatoria de acciones, conductas, intenciones y experiencias de los individuos tal como las conocemos en el mundo de la vida" (p.37).

Tabla 3: *Fases de la investigación*

Fases	Actividades	Procedimiento
Fase Descripción	1: Recoger la experiencia vivida (presencial) Recoger la experiencia vivida(virtual)	-Observación participante (virtual) con registro en diario de campo. -Autodescripción de la maestra titular del proyecto. -Entrevista conversacional a estudiantes (virtual), a través de Google Meet. Entrevista conversacional a docentes voluntarios (presencial)
Fase Interpretación	2: Reflexionar acerca de la experiencia vivida por los estudiantes y docentes.	-Análisis temático mediante el método de reducción textual. -Interpretación de sentidos de las unidades temáticas (microtextos). -Análisis de contenido documental (categorización)
Fase Descripción + Interpretación	3: Escritura reflexiva acerca de las experiencias vividas.	-Elaboración del texto fenomenológico.

Adaptado de: Ayala (2018) y Fuster (2019)

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Entre las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados para el alcance de los objetivos están: la observación participante y de cerca, registros anecdóticos y la entrevista conversacional, las cuales se explican a continuación.

3.3.1. Observación participante y de cerca

Una técnica fundamental es la experiencia directa del investigador para la generación de información relevante en el marco del trabajo de campo.

A grandes rasgos, se puede decir que la observación participante requiere la experiencia directa del investigador para la generación de información relevante en el marco del trabajo de campo. Según Octavio Cruz (2007) “La técnica de la observación participante se realiza a través del contacto del investigador con el fenómeno observado para obtener informaciones sobre la realidad de los actores sociales en sus propios contextos” (p.47).

La observación participante implica observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población (Guber, 2001). La conjugación de estas dos actividades ha dado pie a diferentes distinciones o clasificaciones dentro de la misma. Por ende, se puede hablar de observación directa o indirecta, de observación sin participación, de observación mediante la participación, participación completa o parcial, entre otras.

Ahora bien, desde los estudios fenomenológicos se habla de observación de cerca y existe una clara distinción respecto a la observación participante:

La observación de cerca pretende aproximarse, de la forma más cercana posible, al mundo vital de la persona observada con el

fin de llegar a aprehender —in situ— el significado de determinada experiencia vivida por ella. En cambio, en la observación participante (por ejemplo, en una investigación etnográfica) el investigador pretende introducirse y formar parte de la cultura o del contexto (valores, costumbres, significados, etc.) al que pertenecen quienes están siendo observados. Otra diferencia fundamental es que la observación de cerca evita cuidadosamente formularse esquemas de pensamiento previos (ya sean personales o teóricos), mientras que la observación participante parte de categorías previas —aun cuando sean provisionales— o llega a ellas al final del proceso. Asimismo, en la observación participante se verifica un proceso de categorización de los aspectos esenciales de la realidad, mientras que en la observación de cerca el final del proceso —y es su elemento distintivo— es la elaboración de anécdotas (cf. Van Manen, 2003).

El ejercicio de observación de cerca fue posible al inicio de esta investigación. Sin embargo, a raíz de la emergencia sanitaria ocasionada por la Covid -19, fue imposible continuar el proceso de manera presencial y dichas observaciones se hicieron a distancia gracias a la mediación de la tecnología. Por ejemplo, el estudiante tenía a su disposición una guía de aprendizaje en casa, con unas instrucciones; en un grupo de Facebook había material de apoyo que permitía afianzar los conocimientos y en tiempo real podía ver sus reacciones por escrito o a través de un grupo de WhatsApp podían

enviar los audios y de manera inmediata les retroalimentaba sus intervenciones.

Todo lo anterior, después de finalizada cada sesión, era organizado a través del diario de campo en anécdotas que daban cuenta de la dinámica de los procesos y su respectiva reflexión.

3.3.2. Registros anecdóticos

Se plantea esta segunda técnica de recolección de la información en tanto que, conocer las vivencias por medio de los relatos, las historias y las anécdotas es fundamental porque permite comprender la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla (Fuster,2019).

El propósito de esta técnica es recoger la experiencia vivida, es la etapa descriptiva, pues aquí se obtienen datos de la experiencia vivida desde numerosas fuentes: relatos de la experiencia personal, protocolos de la experiencia de algunos docentes y entrevistas. Se concede apertura a la investigación con la escritura de anécdotas, una herramienta metodológica usual en Fenomenología Hermenéutica. Se considera a Max Van Manen (2003, citado por Ayala, 2008) quien sugirió que "antes de solicitar a otros que nos brinden una descripción sobre un fenómeno a explorar, tendríamos que intentar hacer una primera nosotros, para poseer una percepción más puntual de lo que pretendemos obtener" (p. 82), para ello se ha redactado una experiencia personal (anécdota personal) tal como se vivió respecto a la génesis de la investigación.

Según Van Manen (2003), "la anécdota simboliza a una de las herramientas con la cual se pone al descubierto los significados ocultos" (p. 132), por lo que se puede concebir como herramienta metodológica en las ciencias humanas para comprender cierta noción que fácilmente se nos escapa.

Van Manen (2003, p. 82) y Ayala (2008, p.416) sugieren unas instrucciones para elaborar correctamente el diseño de una experiencia vivida.

- La descripción se establece tal como la vive o la ha vivido, evitando explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas.
- Detalle la experiencia desde dentro como si fuera un estado mental: sentimientos, estado de ánimo, emociones, etc.
- Centralícese en un suceso específico del objeto de experiencia: describa situaciones específicas, una aventura, un suceso o una experiencia concreta.
- Procure focalizarse en una experiencia que enfatice por su intensidad como si se tratara de la primera vez.
- Concéntrese en las respuestas de su cuerpo, en cómo huelen u olían determinadas cosas, en cómo suenan o sonaban, etc.
- Evite enunciar su narración con frases hermosas o rimbombantes. La experiencia narrada podría ser grabada por la practicidad.

En esta etapa, se busca la descripción completa y sin prejuicios del fenómeno en estudio. Según Martínez (2014), la narración debe reflejar de modo legítimo la realidad vivida.

Tabla 4: *Fragmento de anécdota personal inicial*

Registro anecdótico: descripción de experiencias de vida en la escuela (fragmento)

Todavía recuerdo como si fuera ayer el primer día en el que ponía por primera vez un pie en el bachillerato. Toda la primaria la estudié en el horario de la tarde y llegar a básica secundaria significó un esfuerzo grandísimo: siempre me gustó dormir hasta tarde. Sin embargo, ese día en el que ingresaba al bachillerato, ***estaba muy emocionada y madrugué como nunca***, estaba ansiosa y a la expectativa por esa nueva transición. Debo decir que, significó un nuevo inicio; ***no había sido muy aplicada que digamos: hablaba hasta por los codos***, decían mis profesores. Aunque era muy participativa, mis notas durante la primaria no eran excelentes, justo por ese detalle.

Lo anterior no es que haya cambiado mucho en la nueva etapa, ***pero estaba consciente de que sería distinto***. Todo cambió cuando el ***profesor de Constitución política decidió llevarme un día a un evento en un colegio*** privado muy

lujoso y con muchas personas en el que **tuve la posibilidad de hablar ante un pequeño auditorio y de allí hacían clasificatorias**. Ese día no me fue muy bien. Pero a partir **de allí se despertó en mí el deseo por mejorar y destacarme a nivel académico. Me sentía importante y no quería defraudar a mi profesor**, al que, entre otras cosas, **admiraba mucho precisamente por su manera de hablar, abría los brazos, tenía la voz fuerte y se emocionaba al explicar**. Adoraba sus clases. **Desde grado 6° hasta grado 11° participé sin falta en las olimpiadas de oratoria** que organizaba mi colegio, era un desafío, incluso empecé a participar en las de ortografía.

Un día hicieron una prueba en la que iba muy aventajada y me equivoqué con la palabra “echar”, la profesora abría sus ojos una y otra vez en señal de que me estaba equivocando, yo la escribía con “h” y por más que la profesora intentaba hacerme caer en el error yo no capté. **Ese momento fue trascendental, me apasioné tanto por tener una buena ortografía** y por continuar participando en los eventos que en el último grado me declararon fuera de concurso. **Fui la personera de mi institución y gané con una alta votación**.

Hoy cuando recuerdo ese episodio de mi vida me doy cuenta que recibí el impulso de mi profesor porque me animó a participar. Sin embargo, no recuerdo nunca haberme

preparado formalmente para esos eventos, de hecho, **solo ese profesor y los profesores de lengua Castellana que tuve dejaron huella en mí.** Sentía la necesidad de prepararme, pero no sabía cómo. **Leía muchas veces el documento e intentaba explicarlo con mis propias palabras,** ya después, viendo como otros lo hacían mejor que yo, intentaba corregir en lo que me sentía insegura. **Fue una experiencia increíble, me motivó a estudiar Ciencias Sociales,** quería saber del mundo, **quería tener argumentos sólidos para debatir y ser capaz de expresarme mejor;** yo sabía que era buena porque los demás me lo decían, pero en el fondo siempre sentía que podía dar más.

Continúa...

Elaboración propia

3.3.3. Entrevista conversacional

Seguido de las anécdotas, se planea la ampliación y reescritura de anécdotas, en la cual se maneja la entrevista conversacional. Por ende, se formulan interrogantes (¿cómo es la experiencia?, ¿cuál es su valor pedagógico?) y se elabora una guía de preguntas a partir del análisis de cada protocolo.

En este punto, se hace necesario distinguir, aunque sea de manera sucinta la característica puntal de una entrevista conversacional, respecto a cualquier otra modalidad en un estudio de tipo cualitativo. Ayala (2008) señala que “la entrevista conversacional aspira a

obtener el significado vivido de determinada experiencia prescindiendo de las interpretaciones subjetivas acerca de ella.” Este instrumento, en apariencia común a otros enfoques de investigación de corte cualitativo, tiene como peculiaridad fundamental la naturaleza de la pregunta que se formula. Puesto que, a través de las entrevistas lo que se busca es profundizar en la naturaleza del fenómeno desde la cotidianidad.

Ahora bien, en este proceso se prepararon algunas preguntas orientadoras. Sin embargo, según Van Manen (2003) por lo general, no es necesario realizar tantas preguntas. El silencio y la paciencia puede incitar al entrevistado a recordar y de esta manera seguir relatando la historia. Si se detecta un silencio prolongado o bloqueo, se puede expresar en forma de interrogante la última frase pronunciada y de allí continuar.

En ese sentido, se recomienda tener en cuenta dos tipos de silencio (Ayala,2008):

Silencio literal está presente en la entrevista conversacional llamada también silencio epistemológico. - concerniente a aquello que no se puede pronunciar. En referencia a ello, Polanyi (1969, citado por Ayala,2008) expuso que existe una forma tácita de conocimiento, cuando tenemos la sensación "de que sabemos más de lo que podemos decir". Más allá de lo que decimos y escribimos naturalmente, existe un terreno amplio constituido por aquello que no se puede decir, pero que constantemente llama nuestra atención (Van Manen, 2003).

En el silencio ontológico, nos percatamos de que nuestro dilema esencial siempre vuelve al silencio, incluso después del más ilustrativo de los discursos, las lecturas o las conversaciones. Es en esos instantes en que alcanzamos un conocimiento mayor y placentero o una experiencia significativa. Bollnow (1982) lo describió como el silencio gratificante, el estar en presencia de la verdad (Van Manen, 2003).

Finalmente, lo que se pretende con la entrevista conversacional es describir de la manera más completa y no prejuiciosa el fenómeno en estudio. En esta etapa tiene que quedar reflejada de manera auténtica la realidad vivida por cada uno de los sujetos investigados (Martínez, 2008).

Tabla 5: Operacionalización de las categorías de la investigación.

Objetivo	Técnica	Instrumento	Categoría	Aspectos para indagar
Caracterizar el nivel de las habilidades de pensamiento crítico construidas por los estudiantes en relación con las estrategias de enseñanza empleadas	Análisis de contenido	-Taller de habilidades de pensamiento crítico	Pensamiento crítico	Elementos del pensamiento crítico Propósito Información Inferencias/Conclusiones Conceptos Supuestos Implicaciones/Consecuencias Puntos de vista Preguntas

por los docentes.

Interpretar de manera conjunta el resultado del uso de las estrategias de la oratoria como escenario pedagógico para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Observación participante y de cerca

-Diario de campo
-Descripción personal anecdótica.
-Registro anecdótico de maestros y estudiantes.
-Entrevista conversacional a través de Google Meet.

Oratoria y pensamiento crítico

Habilidades de oratoria

Física (Voz, lenguaje corporal)

Lingüística (Vocabulario, variación lingüística, estructura, técnicas retóricas)

Cognitiva (Contenido, aclarar y resumir, autorregulación, razonamiento, conciencia de la audiencia.)

Socio emocional (trabajar con otros, escuchar y responder, confianza al hablar.)

Valorar mediante un proceso de reflexión colectiva con estudiantes y docentes la contribución de la práctica de la oratoria como escenario pedagógico para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Análisis temático

Métodos de reducción textual e interpretación de sentidos

Texto fenomenológico: Construcción de sentidos de del hablar y las experiencias vividas. pensar

Fuente: Elaboración propia

3.4. Técnicas de análisis de datos

Teniendo en cuenta los resultados arrojados por el trabajo de campo, se hizo el tratamiento de la información a partir del análisis de contenido, para la descripción de elementos del pensamiento crítico, y para la reflexión acerca de la experiencia vivida el esfuerzo se concentró en la reflexión e interpretación del material experiencial. Primeramente, se realizó, el análisis temático (Ayala, 2007, pp171-175; Van Manen, 2003, pp108-113). En el nivel más general de este análisis (reflexión macro temática) se detectó la frase sentenciosa que procura absorber el significado fundamental o la importancia del texto como un todo (aproximación holística y sentenciosa). En el siguiente nivel (reflexión micro temática) se aplicó la aproximación selectiva o de marcaje y la aproximación detallada o línea a línea para obtener un conjunto de frases que “capturaran”, por así decirlo, los significados esenciales de la experiencia¹.

3.4.1. Análisis de contenido

Esta técnica de análisis de la información tiene que ver con la interpretación de textos diversos y la elaboración de inferencias, es decir, la comprensión del contenido latente a partir del contenido manifiesto de los textos. Bardin (1996) (citado en Tinto, 2013, p. 8) la define como “conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de

conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes”. Desde esta técnica abordó los datos obtenidos de los talleres de habilidades de pensamiento crítico y actividades mediadas por la plataforma digital Facebook y WhatsApp.

3.4.2. Reflexión y análisis temático

En esta fase, el objetivo es tratar de captar el significado esencial de algo. La reflexión fenomenológica es tanto fácil como difícil. Es fácil, en tanto que, es algo de la vida cotidiana. Según Husserl (1980), cuando observamos a un profesor, no solo distinguimos si es hombre o mujer. Vemos a alguien que se diferencia de las demás personas y eso nos avoca a emitir un juicio de valor sobre esa persona. Ahora bien, al igual que muchos, cada uno tiene un concepto de lo que esa profesión representa, lo difícil aquí radica en llegar a una explicación profunda y reflexiva sobre lo que es un “profesor”. Para Max Van Manen (2003), esta búsqueda del significado es la tarea más compleja de la reflexión fenomenológica.

¹ Es importante resaltar que los análisis temáticos se diferencian de otros procedimientos de análisis de texto, como el Análisis de contenido. En consecuencia, los primeros tienen como objetivo extraer temas esenciales, los segundos se orientan a la obtención de significado implícito proveniente de las prácticas sociales y cognitivas. De igual forma, mientras que los primeros consiguen su fin mediante la reflexión y diferentes formas de reducción, los segundos emplean un conjunto de procedimientos interpretativos basados en técnicas cualitativas (categorías) o cuantitativas (estadísticas) (Piñuel, 2002).

3.4.3. Comprensión de la experiencia: multiperspectivismo alrededor de un hecho

Reflexión macro temática de los significados esenciales de la experiencia.

En esta fase, se requiere alta tolerancia a la contradicción y la ambigüedad; firmeza ante la ansiedad de otorgar sentido a todo y obstrucción ante la premura por categorizar las cosas teniendo en cuenta lo conocido. Se debe dejar de lado todo aquello que no surja de la descripción protocolar.

La aproximación holística o sentenciosa.

Aquí se pretendió estar atentos a los textos como un todo y se refutó qué frase podría contener el significado pedagógico esencial del todo. (Van Manen, 2003). Entonces, se procuró expresar ese significado formulando tal frase.

Según Martínez (2014), será prioritario ejecutar un sin número de revisiones del mismo protocolo y para ello es imprescindible intentar realizarlas con la "mente en blanco", conseguido ello se puede ir al siguiente paso. El objeto es realizar una visión de conjunto para conseguir una idea general del contenido que se presenta en el protocolo.

Poseer sensatez cognitiva es la tarea más difícil al momento de expresar el significado fundamental de un texto. Cada lector estima significados diferentes con diferente interpretación y eso no hace que una sea mejor que otra, pero se requiere que el investigador se desprenda de cualquier prejuicio, puesto que, hay gran posibilidad de equivocarse y proyectar los mismos como propios.

Reflexión micro temática de los significados esenciales de la experiencia

Conjunto de frases que obtendrán significados fundamentales de la experiencia.

Aproximación selectiva o de marcaje.

En el marcaje a la lectura, se escucha o lee un texto varias veces y se cuestiona:

¿Qué frase o frases se consideran especialmente fundamentales o reveladoras a cerca del fenómeno o la experiencia que se está describiendo? ¿Estas serán las que se resaltarán?

Establecimiento de unidades temáticas naturales

En la aproximación de lectura detallada, se analiza cada frase o cada grupo de estas y se pregunta: "¿Qué revela esta frase o este grupo de frases acerca del fenómeno o la experiencia que se describe?" (Van Manen, 2003). Para ello, se lee atentamente cada frase o cada grupo de estas, luego se pregunta qué es lo que parece revelar cada una de las frases o los grupos de estas acerca de la naturaleza del hecho y, finalmente, elegir unidades temáticas. Dependiendo de la naturaleza de la experiencia esta podrá tener muchas o pocas unidades temáticas.

Selección del tema central que domina cada unidad temática.

Este proceso consta de dos pasos: primero, se eliminaron las redundancias y repeticiones de cada unidad temática; segundo, se determinó el tema central de cada unidad aclarando y elaborando su significado. La expresión del tema central debe realizarse en una frase breve que conserva todavía el lenguaje del sujeto, esta actividad es eminentemente creativa. Se aconseja recurrir de vez en cuando al mismo sujeto informante para que aclare el significado. (Martínez, 2014).

Expresión del tema central en lenguaje científico.

En esta fase se reflexionó sobre el tema central y se manifestó el significado real en un lenguaje científico apropiado. Se respaldó el tema con diversas fuentes y se verificó la coherencia de estas. En este caso el lenguaje está enmarcado en el ámbito pedagógico y dicha

interpretación revela el sentido pedagógico conferido por los protagonistas.

Integración de todos los temas centrales en una estructura particular.

Este paso constituyó la parte central e importante de la investigación en la que se debía descubrir las estructuras básicas del fenómeno investigado. Dicha estructura constituyó la fisonomía individual que permitió distinguir al sujeto de todos los demás. Todos los temas centrales de cada unidad temática deben ser integrados en un tema central que identifica al sujeto respecto a la esencia de la experiencia vivida (Martínez, 2014).

Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general.

La intención de este último paso consistió en integrar en una sola descripción todos los semblantes individuales de todos los sujetos estudiados, con ello se determinó la fisonomía grupal, es decir, la estructura que caracteriza al grupo estudiado. La formación consistió en una descripción sintética; pero completa del fenómeno investigado. Aquí la descripción consistió en superponer, por así decirlo, la estructura de cada fisonomía individual en una estructura general lo cual representa la fisonomía común del grupo. Husserl afirma que la finalidad del método fenomenológico es lograr pasar de las cosas singulares al ser universal, una descripción fenomenológica completa (Martínez, 2014).

Con el texto fenomenológico, se pretende llevar al lector a estremecerse y sentir el significado conferido por los participantes. Es decir, el texto tiene que provocar "un efecto transformativo de modo que su significado más profundo produzca una evocación gratificante al yo del lector.

3.5. Consideraciones éticas

Para la investigadora, fue de suma importancia garantizar la transparencia del proceso investigativo, por lo cual, teniendo en cuenta que los participantes de la investigación eran menores de edad, procedió con el envío de los consentimientos informados a los responsables de cada participante, quienes, después de recibir retroalimentación a las preguntas que tenían del trabajo, los diligenciaron e hicieron devolución de estos.

En línea con lo planteado en el párrafo anterior, para la protección de la identidad de los participantes se asignó a cada uno de ellos un código o nickname para identificarlos sin comprometer su identidad. En el análisis de las anécdotas y entrevistas se usaron los códigos:

- SigCaractPC#: que significa Significación-Characterización-Pensamiento Crítico-# (haciendo referencia al número que le fue asignado al docente en el trabajo de campo)
- SigEntrDoc#: que significa Significación-Entrevista-Docente# (haciendo referencia a la unidad investigativa a la cual pertenecía el docente)-# (haciendo referencia al

número que le fue asignado al docente en el trabajo de campo)

- SigEntrEst#: que significa Significación-Entrevista-Estudiante# (haciendo referencia a la unidad investigativa a la cual pertenecía el estudiante)-# (haciendo referencia al número que le fue asignado al estudiante en el trabajo de campo)

Capítulo IV:

Construcción de los resultados de la experiencia: aproximación interpretativa a las prácticas de oratoria

Construcción de los resultados de la experiencia: aproximación interpretativa a las prácticas de oratoria

El abordaje de los resultados de las distintas fases de la investigación se presenta de acuerdo con el planteamiento de los objetivos y el alcance de estos. En un primer momento, los resultados con base en el registro anecdótico de una maestra de ciencias sociales, como un preámbulo metodológico a la primera y segunda fases descritas en el diseño metodológico. Este ejercicio da apertura al estudio y se hace en correspondencia con lo que plantea Max Van Manen (2003): "antes de solicitar a otros que nos brinden una descripción sobre un fenómeno a explorar, tendríamos que intentar hacer una primera nosotros, para poseer una percepción más puntual de lo que pretendemos obtener" (p. 82). En ese sentido, primero se describe la experiencia (anécdota) y luego se intentan algunas interpretaciones a partir de la identificación de unidades significativas (temas) en el texto narrado por la maestra.

Posteriormente, se expone la caracterización de habilidades de pensamiento crítico en relación con las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes para desarrollar los contenidos de las clases en el área de Ciencias sociales de la institución educativa donde se realizó la investigación. Finalmente, una aproximación hacia la comprensión de la naturaleza esencial y la contribución de la oratoria en el desarrollo del pensamiento crítico con la presentación del texto fenomenológico.

4.1. Génesis de la intención de esta investigación

Abordar este proyecto de investigación no fue una casualidad. Obedece a la autorreflexión de una maestra de Ciencias sociales, quien, en una de esas instancias en que los maestros suelen hacer una mirada retrospectiva sobre sus propias vidas, trató de reconstruir, mediante un registro anecdótico (una herramienta metodológica usual en Fenomenología Hermenéutica), cómo fue que ella inició, desde la escuela básica, el ejercicio de la palabra, de la conversación y, finalmente, de la oratoria pública en eventos escolares, lo que la motivó a estudiar licenciatura en ciencias sociales. Y describe cómo fue la relación con sus maestros y cómo se generaron espacios de aprendizaje que le posibilitaron hacer sus primeros ejercicios de pensamiento y de construcción discursiva, que ahora se ponen de ejemplo para los estudiantes y demás maestros participantes en este proyecto de investigación.

4.1.2. Registro anecdótico: descripción de experiencias de vida en la escuela (fragmento)

Todavía recuerdo como si fuera ayer el primer día en el que ponía por primera vez un pie en el bachillerato. Toda la primaria la estudié en el horario de la tarde y llegar a básica secundaria significó un esfuerzo grandísimo: siempre me gustó dormir hasta tarde. Sin embargo, ese día en el que ingresaba al bachillerato, estaba muy emocionada y madrugué como

nunca, estaba ansiosa y a la expectativa por esa nueva transición. Debo decir que, significó un nuevo inicio; no había sido muy aplicada que digamos: hablaba hasta por los codos, decían mis profesores. Aunque era muy participativa, mis notas durante la primaria no eran excelentes, justo por ese detalle.

Lo anterior no es que haya cambiado mucho en la nueva etapa, pero estaba consciente de que sería distinto. Todo cambió cuando el profesor de Constitución política decidió llevarme un día a un evento en un colegio privado muy lujoso y con muchas personas en el que tuve la posibilidad de hablar ante un pequeño auditorio y de allí hacían clasificatorias. Ese día no me fue muy bien. Pero a partir de allí se despertó en mí el deseo por mejorar y destacarme a nivel académico. Me sentía importante y no quería defraudar a mi profesor, al que, entre otras cosas, admiraba mucho precisamente por su manera de hablar, abría los brazos, tenía la voz fuerte y se emocionaba al explicar. Adoraba sus clases. Desde grado 6° hasta grado 11° participé sin falta en las olimpiadas de oratoria que organizaba mi colegio, era un desafío, incluso empecé a participar en las de ortografía.

Un día hicieron una prueba en la que iba muy aventajada y me equivoqué con la palabra “echar”, la profesora abrió sus ojos una y otra vez en señal de que me estaba equivocando, yo la escribía con “h” y por más que la profesora intentaba hacerme

caer en el error yo no capté. Ese momento fue trascendental, me apasioné tanto por tener una buena ortografía y por continuar participando en los eventos que en el último grado me declararon fuera de concurso. Fui la personera de mi institución y gané con una alta votación.

Hoy, cuando recuerdo ese episodio de mi vida me doy cuenta de que recibí el impulso de mi profesor porque me animó a participar. Sin embargo, no recuerdo nunca haberme preparado formalmente para esos eventos, de hecho, solo ese profesor y los profesores de lengua Castellana que tuve dejaron huella en mí. Sentía la necesidad de prepararme, pero no sabía cómo. Leía muchas veces el documento e intentaba explicarlo con mis propias palabras, ya después, viendo como otros lo hacían mejor que yo, intentaba corregir en lo que me sentía insegura. Fue una experiencia increíble, me motivó a estudiar Ciencias Sociales, quería saber del mundo, quería tener argumentos sólidos para debatir y ser capaz de expresarme mejor; yo sabía que era buena porque los demás me lo decían, pero en el fondo siempre sentía que podía dar más.

4.1.3. Identificación de unidades significativas (temas que conforman la experiencia)

Este ejercicio colectivo se abordó así: primero, una lectura de “familiarización” con la historia descrita en el texto; segundo, la identificación de unidades significativas (subrayados en el texto anterior); y tercero, la relación de estas unidades para identificar

contenidos temáticos. Se identificaron tres subtemas: 1) hablar demasiado como un obstáculo para el reconocimiento, 2) Incursión del estudiante a escenarios pedagógicos participativos, y 3) el maestro como experto y fuente de inspiración para los estudiantes.

4.1.3.1. Hablar demasiado como un obstáculo para el reconocimiento

Aquí se detalla lo relacionado con la experiencia personal de la maestra (niña-estudiante), quien relata cómo desde pequeña se caracterizó por “hablar mucho”; “no había sido muy aplicada que digamos: hablaba hasta por los codos, decían mis profesores..., “aunque era muy participativa, mis notas durante la primaria no eran excelentes, justo por ese detalle...

En este subtema, se encuentra inmersa la representación sobre lo que significó ser conversadora y participativa desde edad temprana, y cómo el hecho de conversar mucho e interactuar con otros compañeros la hacía ser considerada una estudiante poco aplicada. Si bien todas las afirmaciones llevan a entender que se caracterizaba por tener facilidad para comunicarse con los demás, también ratifica el carácter autoritario de aquellas épocas cuando era solo el docente el poseedor del conocimiento y, por consiguiente, eran incuestionables sus planteamientos.

Se devela también la necesidad de reconocimiento, puesto que, al iniciar el bachillerato afirma que: “estaba consciente de que sería distinto”. Es decir, durante su tránsito por la básica primaria a pesar

de ser una estudiante sobresaliente, hablar hasta por los codos representó un obstáculo para ser reconocida, y en su intento por saldar ese vacío, guardó altas expectativas en el inicio de un nuevo ciclo en básica secundaria: “todavía recuerdo como si fuera ayer el primer día en el que ponía por primera vez un pie en el bachillerato”.

A partir de este ejercicio hermenéutico, se sustrae el objetivo mismo del estudio en cuanto a la necesidad de desarrollar la oratoria como medio para que los jóvenes estudiantes prueben sus habilidades discursivas y sientan apoyo en la expresión de sus pensamientos más auténticos y en la apropiación libre de conocimientos y nuevas experiencias desde la escuela, pues, como lo señala Román (2003), uno de los principales factores que explican los bajos aprendizajes que tienen los estudiantes está relacionado con la forma en que el docente enseña el área, es decir, si abre espacios democráticos de aprendizaje y de expresión o si, por el contrario, es él quien tiene la palabra e impone sus criterios y conceptos. En este sentido, como cita Madrid (2018), hay particularidades que por lo regular suceden en aquellas instituciones educativas donde aún pervive implícita o explícitamente la creencia de que en el acto de educar solo uno es el que “sabe”. Según Zuleta (2009):

Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido (p. 19).

4.1.3.2. Incursión del estudiante a escenarios pedagógicos participativos

En este segundo subtema la maestra describe la experiencia vivida respecto del impacto o incidencia que tuvo la invitación que le hiciera un maestro de Ciencias Sociales, en la básica secundaria, a participar en un evento de oratoria, y cómo ese episodio se convierte en una oportunidad que transforma su visión de mundo y el deseo de mejorar sus habilidades comunicativas, su desempeño escolar y le genera valentía para participar en actividades de oratoria en la escuela. “Todo cambió cuando el profesor de Constitución política decidió llevarme un día a un evento en un colegio privado muy lujoso y con muchas personas en el que tuve la posibilidad de hablar ante un pequeño auditorio y de allí hacían clasificatorias” ..., aunque no muy consciente de lo que se trataba, para la joven estudiante de entonces, ese fue la oportunidad y el escenario ideal para poner en práctica un poco su mala costumbre de “hablar hasta por los codos” : como decían sus profesores en la primaria.

“Ese día no me fue muy bien. Pero a partir de allí se despertó en mí el deseo por mejorar y destacarme a nivel académico.” “Desde grado 6° hasta grado 11° participé sin falta en las olimpiadas de oratoria que organizaba mi colegio, era un desafío, incluso empecé a participar en las de ortografía.” “Hoy cuando recuerdo ese episodio de mi vida me doy cuenta que recibí el impulso de mi profesor porque me animó a participar. Sin embargo, no recuerdo nunca haberme preparado formalmente para esos eventos.”

En esta categoría temática se pone de manifiesto la necesidad de fomentar espacios de participación oral al interior de las escuelas, como posibilidad de potenciar experiencias de aprendizaje y cómo medio para el entrenamiento de estas habilidades, lo que seguramente podría permear el desarrollo de otras habilidades en la formación integral de los estudiantes.

De acuerdo con Mercer (2018), la adquisición del lenguaje y la exposición de los niños a conversaciones bien construidas durante edades tempranas está altamente relacionado con los resultados académicos posteriores. Los niños que de forma regular se ven envueltos en diálogos razonados en casa son dados a ser más efectivos en su expresión oral. Ahora bien, puede que los jóvenes en su casa no tengan una rica experiencia que les permita escuchar conversaciones de calidad, por lo que, para muchos de ellos, la escuela y los profesores son su única segunda oportunidad para desarrollar su capacidad de expresión oral. Entonces, como profesor, nunca se debe menospreciar la influencia que se puede ejercer sobre los jóvenes, la forma en la que aprenden a hablar depende, en muchos casos, de la manera en que el docente se dirige a ellos.

Lo anterior, invita a las escuelas y maestros a ser el vehículo en el que los jóvenes se embarquen en su proceso educativo y los conduzca a escenarios pedagógicos más democráticos en los que todos tengan la ventaja de incursionar en ambientes participativos, no sólo desde el aula, sino también, fuera de ella. Es común encontrar estudiantes con más facilidad que otros para ciertas actividades orales, sin

embargo, los más lentos y tímidos, que normalmente se quedan callados y en un segundo plano, sienten que su contribución es valorada, que su voz vale tanto como la de los demás (Mercer, 2018).

4.1.3.3. El maestro como experto y fuente de inspiración para los estudiantes

El tercer y último subtema presentado en estos resultados parciales, que emergió del registro anecdótico de la maestra Baquero, y algunas anécdotas de los estudiantes, se le denominó “el maestro como experto y fuente de inspiración para los estudiantes”. En este aspecto se destaca el rol que desempeña un maestro que se expresa con solvencia, mediante un dominio eficaz del lenguaje verbal y no verbal; que organiza y planifica sus clases, y con ello logra seducir y captar la atención e inspirar a sus estudiantes. Un maestro que, con actitudes democráticas, abre espacios para la interacción y el aprendizaje, a través del diálogo razonado y la conversación afectuosa y libre.

Para el caso de esta maestra investigadora, la actitud del docente que la involucró y motivó a participar, le permitió experimentar gran admiración, le amplió su panorama de lo que podía llegar a ser y hacer, y a buscar las herramientas para lograrlo. Es lo que en pedagogía se conoce como “enseñar a aprender”, una postura comprensiva y crítica de las tendencias pedagógicas actuales, en las que el sujeto-aprendiz se constituye en el objeto de todo acto educativo.

“Me sentía importante y no quería defraudar a mi profesor, el que, entre otras cosas, admiraba mucho precisamente por su manera de hablar, abría los brazos, tenía la voz fuerte y se emocionaba al explicar. Adoraba sus clases”. “Fue una experiencia increíble, me motivó a estudiar Ciencias Sociales, quería saber del mundo, quería tener argumentos sólidos para debatir y ser capaz de expresarme mejor; yo sabía que era buena porque los demás me lo decían, pero en el fondo siempre sentía que podía dar más”.

Detrás de ese “no querer defraudar al profesor”, hay una gran empatía y especie de alianza invisible que crea el docente con sus estudiantes de manera espontánea, y en ocasiones voluntaria, cuando se posee esa llamada sensibilidad pedagógica que emana cuando se tiene vocación o amor por lo que se hace. Así también, ese docente moldeó la esencia y el rumbo de la ahora Maestra, a tal punto que hoy es el vivo reflejo de lo que experimentó con sus profesores en la educación básica, y que hoy vivencia en sus prácticas pedagógicas, en el área de ciencias sociales de la Institución Educativa el Dorado. Un testimonio de esas vivencias se expresa en las voces de sus estudiantes, por ejemplo, frente a la pregunta: ¿Cómo ha sido su experiencia participando en los debates de los temas del área de Ciencias Sociales?, un estudiante responde:

“las actividades que usted nos propone nos ayudan a pensar bastante y nos ponen, de hecho, en la tarea de que de verdad tenemos que leer el contenido que usted nos manda para poderlo realizar”.
“son actividades que están muy bien hechas..., como que, cada una

cumple muy bien su propósito y siempre, por más que sea difícil ahora por la cuestión de la virtualidad, algo siempre se me queda en la mente porque usted siempre va como... es como muy puntual en las actividades que pone, entonces siempre hay como información que se queda en mi cabeza y que pues analizo como siempre porque me parece que son actividades muy buenas”

De acuerdo con lo anterior, se devela la importancia que tiene en estos momentos, en los que no se tiene la posibilidad de dirigirse de manera presencial a los estudiantes, la definición de actividades y estrategias que fomenten un verdadero aprendizaje. La guía pedagógica es la carta de presentación de cada maestro y cada vez que el estudiante lee debe tener la posibilidad de evocar el discurso de su maestro.

4.2. Caracterización de habilidades de pensamiento crítico

La caracterización de habilidades de pensamiento crítico que se expone a continuación recopila la información suministrada por los estudiantes en uno de los talleres de desarrollo de las dimensiones y elementos del razonamiento y pensamiento desde el área de Ciencias Sociales.

Tanto la comprensión de la lectura como la escritura con objetivos claros son indispensables para el análisis y la evaluación de los contenidos. Ahora bien, si lo que se pretende es que el estudiante comunique un mensaje de forma oral y efectiva, se tiene que contemplar la forma en que se ejercita el pensamiento o calidad

mismo para que este se vea reflejado en ambos contextos. Por ello, es necesario plantear las siguientes preguntas cuando se lee o escribe un texto de cualquier clase:

- ¿Cuál es el **propósito** del mensaje?
- ¿Qué **preguntas** pueden surgir de este enunciado?
- ¿De qué **supuesto** se parte para realizar determinada afirmación?
- ¿Qué **puntos de vista** presenta el texto?
- ¿En qué **información** está basado?
- ¿Qué **conceptos clave** presenta?
- ¿Qué **inferencias** se pueden realizar a partir de los enunciados?
- ¿Qué **implicaciones** tiene el contenido del texto?

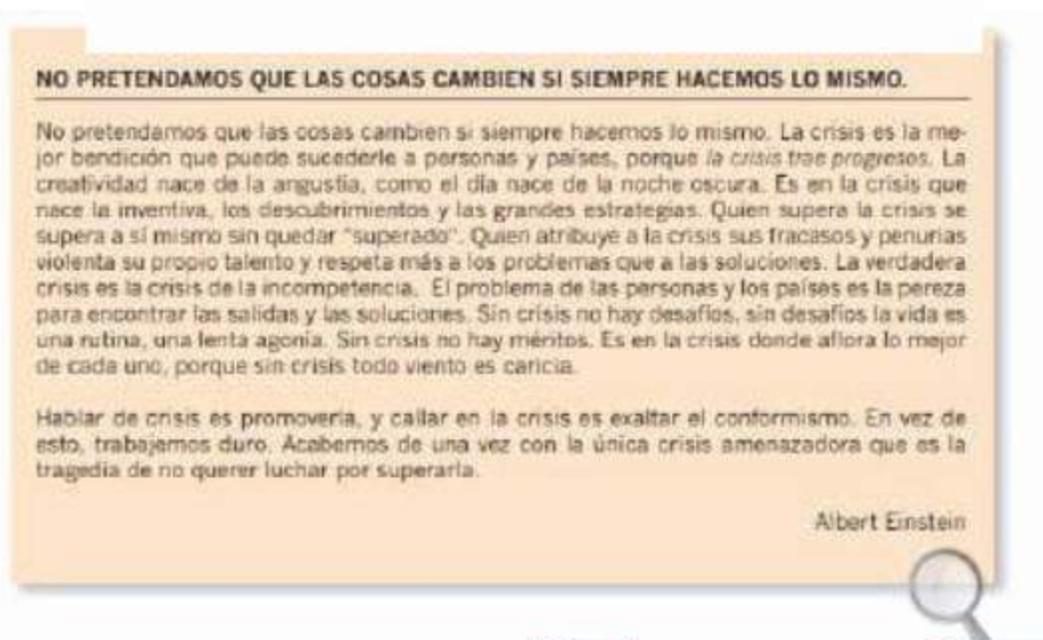
Las anteriores son los tipos de preguntas que plantea un lector crítico. Y un lector crítico en este sentido es simplemente alguien que intenta llegar a un acuerdo con el texto.

Todas las personas tienen la capacidad para leer, escribir, ser oradores u oyentes acrítico. Ahora, eso no implica ser bueno en todos los anteriores aspectos. Hacer cualquiera de estos bien es pensar críticamente mientras se hace y, al mismo tiempo, resolver problemas específicos de comunicación, por lo tanto, es comunicarse de manera efectiva.

Al leer el siguiente texto de Albert Einstein (1879 - 1955)¹², se les recordó a los estudiantes que el autor es un ícono de la ciencia, que

vivió grandes crisis de la historia, como la Primera y la Segunda Guerras Mundiales y la Gran Depresión económica de 1929 y que hizo grandes contribuciones a la ciencia.

Figura 2: *Actividad individual: lectura del artículo de Albert Einstein*



Fuente: Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico(2011). MEN. Ecuador

4.2.1. Análisis del razonamiento

A partir de la aplicación del taller de pensamiento crítico se conformó, siguiendo la técnica de análisis de contenido, lo que se presentará aquí como caracterización de habilidades de pensamiento crítico, las cuales surgen del análisis de la lectura en una de las dimensiones

para caracterizarlo; la dimensión utilizada se da a partir de los elementos del razonamiento del autor. Se identifican elementos importantes del texto para comprender la intencionalidad y perspectiva del autor junto con sus creencias e ideas. De igual forma, se propusieron diversas actividades al interior de las guías de aprendizaje como interpretación de caricaturas, observación de videos con enfoque metacognitivo y sustentaciones orales en la plataforma Facebook que permitieron la caracterización de las habilidades de pensamiento crítico.

Con base en lo anterior, se hizo necesario tener en cuenta un derrotero que permitiera evaluar desde un enfoque cualitativo los criterios para valorar el grado de razonamiento de los sujetos participantes y sus avances respecto a pruebas estandarizadas. Una prueba diagnóstica de lectura crítica aplicada a nivel institucional permitió afirmar que los estudiantes presentan mayor dificultad en la competencia comunicativa escritural, es decir, al momento de la producción textual les cuesta plasmar por escrito ideas o pensamientos. Aunque la competencia comunicativa-lectora muestra un mejor % de apropiación, se deben llevar a cabo acciones para que aumente su valoración.

Tabla 6: *Criterios para evaluar el razonamiento*

Criterios para evaluar el razonamiento (Paul y Elder, 2005)

Propósito	¿Cuál es el propósito del que razona? ¿está el propósito implícito o explícito?, ¿se justifica?
Pregunta	¿se establece la pregunta con claridad?, ¿está libre de prejuicios?, ¿está formulada de forma que recoge la complejidad del asunto al cual alude?, ¿existe correspondencia entre la pregunta y el propósito?
Información	¿se citan experiencias, evidencias y/o información esencial sobre el asunto en cuestión?, ¿es la información rigurosa?, ¿atiende el autor las complejidades del asunto?
Conceptos	¿clarifica el autor los conceptos clave?, ¿se usan y aplican los conceptos adecuadamente?
Supuestos	¿demuestra el autor sensibilidad hacia lo que da por hecho o presupone? (En la medida en que esos supuestos pueden ser cuestionados). ¿Usa el autor supuestos dudosos sin atender la problemática inherente a estos?
Inferencias	¿se explica claramente la línea de razonamiento por la cual se llega a las conclusiones?
Punto de vista	¿demuestra el autor sensibilidad a otros puntos de vista?, ¿Considera y responde las objeciones posibles que puedan ofrecer los otros puntos de vista?
Implicaciones	¿se demuestra sensibilidad hacia las implicaciones y consecuencias de la postura asumida?

Frente a este diagnóstico inicial se puede afirmar que los sujetos participantes frente a la primera pregunta relacionada en la dimensión uno sobre el propósito principal del artículo, la cual parte de que todo razonamiento tiene un propósito. Los estudiantes expresaron frecuentemente el propósito con claridad, siendo evidente propósitos realistas y significativos. Dado el formato de pregunta abierta se permitió que las respuestas fueran más espontáneas en lo que se piensa y escribe.

Figura 3: Taller diligenciado por #E1

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
2021

El propósito principal de este artículo es hacer un llamado de atención a la sociedad e invitarlos a dejar la pereza y el conformismo para que superen las crisis que presenten.

• La pregunta clave que el autor trata de contestar es: ¿La crisis es mala para la sociedad y solo trae problemas o la sociedad es mala para la crisis y no sabe resolver problemas?

• El autor parte del siguiente supuesto:
"la crisis trae desgracia", esto es lo que se nos quiere contrariar en el texto, por ende es la suposición que se hace.

• El punto de vista del autor es
Que el ser humano es conformista y perezoso, por ende le teme a la crisis y trata de huirle para así no tener que solucionar problemas.

• El autor presenta la siguiente información, datos y evidencias:
nos dice que la crisis nos invita a desarrollar nuestro pensamiento y lo ejemplifica diciendo que "el día nace de la noche oscura", es decir, de lo malo nace algo bueno.

• El concepto clave que se necesita entender en este artículo es:

CS Crisis.

aprender y educar a la sociedad para no huir de los problemas sino a enfrentarlos y afrontarlos con valor e inteligencia

• Las inferencias o línea de razonamiento que usa el autor para llegar a las conclusiones son:

que el ser humano desarrolla mejor su pensamiento, cuando se siente bajo presión u peligro, por eso muchos artistas pintan o cantan las desgracias de su vida.

• Las implicaciones que había que afrontar al se toma en serio el planteamiento

SigCaractPC#2: *exaltar la verdadera importancia de la crisis y los factores que conlleva superar dicha crisis.*

SigCaractPC#4: *invitar al lector a tener un punto de vista diferente de acuerdo con lo que es una crisis.*

Ahora bien, lo expresado por los estudiantes deja ver que muchas de sus respuestas están supeditadas a la interpretación literal del texto y pocas de las respuestas tienen un significado más implícito en el texto. Lo anterior explica la queja más común que se tiene entre la comunidad docente respecto a la forma de analizar un texto y su propósito.

A partir de estas consideraciones, en el elemento número dos (pregunta) se pudo evidenciar que las preguntas fueron formuladas con claridad, en algunos casos enunciaron lo que podría ser una pregunta, pero en su mayoría la pregunta tiene estrecha relación con el propósito.

SigCaractPC#2: *¿Es la crisis importante para el desarrollo?*

SigCaractPC#6: *¿Por qué las personas se dejan consumir por el conformismo?*

SigCaractPC#8: *Yo identifico dos: ¿la crisis es un verdadero obstáculo para la humanidad y su desarrollo? ¿Qué nos promueve el conformismo?*

SigCaractPC#4: *¿Cómo cambiarían las cosas si tuviéramos una actitud diferente frente a la crisis?*

Los anteriores hallazgos, coinciden con los resultados del tercer elemento en el que se les solicitó enunciar el supuesto del cual parte el autor. Se pudo evidenciar que identificaron claramente las suposiciones de las que parte el autor.

SigCaractPC#7: *De que las cosas no cambian por sí solas y que las crisis no son malas si se afrontan para mejorar y se buscan salidas positivas.*

SigCaractPC#3: *el autor parte del supuesto de que debe haber una crisis para que las personas y países intenten buscar salidas o soluciones para superarse.*

SigCaractPC#2: *“la crisis es lo mejor que le puede pasar al ser humano”*

Las anteriores afirmaciones son consistentes en tanto que lo concluido por los participantes se traduce en un uso racional y lógico de ese elemento del pensamiento. Ahora bien, en cuanto al cuarto elemento sobre la identificación de la perspectiva o punto de vista del autor las respuestas dan muestra de la identificación del punto de vista de forma literal, es decir, retoman las ideas tal cual como aparecen en el texto y no reconocen que existen diversas fuentes potenciales para un punto de vista particular: tiempo, cultura, religión, género, disciplina, profesión, compañeros, interés económico, estado emocional, rol social, o edad, entre otros. En este caso, pareciera que desconocen el impacto o rol del científico en la sociedad.

SigCaractPC#4: *“la crisis trae progresos”*

SigCaractPC#1: *“que el ser humano es perezoso y conformista”*

SigCaractPC#2: *“es que no le temamos a la crisis si no que busquemos soluciones y que de ella saldrán cosas positivas”*

En este orden de ideas, respecto al quinto elemento los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento está basado en algunos datos, información, evidencia, experiencia o investigación. sin embargo, solo algunas veces los reconocen.

SigCaractPC#8: *“el autor se basa en un pensamiento crítico y de ahí parte con el enunciado, pero no presenta datos y evidencias, solo habla de lo que piensa ante el tema”.*

SigCaractPC#3: *“en realidad datos numéricos no, pero sí muchas evidencias por ejemplo como nacen las ideas en un país cuando están en crisis y otra información más relevante en el artículo”.*

SigCaractPC#7: *“presenta unos cuantos datos como el hecho de que la crisis sacan lo mejor de nosotros, pero no da evidencia de ello.”*

Por otro lado, con relación al sexto elemento, teniendo en cuenta que los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento se expresa y se forma mediante conceptos e ideas. Se pudo evidenciar que fueron capaces de enunciar, desarrollar y ejemplificar el concepto clave.

SigCaractPC#2: *“la crisis, porque básicamente habla de eso”.*

SigCaractPC#7: *“el conformismo, ya que el autor nos hace ver diferentes maneras de pensar que nos conllevan a ello. Y también a la crisis, que para Albert Einstein no es un obstáculo para dejar de superarse.”*

SigCaractPC#5: *“la influencia que tiene la crisis para generar cambios y mejorar”.*

En este sentido, el séptimo elemento expone que los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento lleva a algún lugar, tiene implicaciones y cuando se actúa conforme se piensa, tiene consecuencias. Entre sus respuestas frecuentemente se evidenció una clara distinción de las consecuencias que acarrearía tomar en serio el planteamiento del autor.

SigCaractPC#1: *“aprender y educar a la sociedad para no huir de los problemas sino enfrentarlos y afrontarlos con valor e inteligencia”.*

SigCaractPC#6: *“dejar atrás la pereza, buscar soluciones, no ser conformistas”.*

SigCaractPC#5: *“un cambio de pensamiento y punto de vista más crítico, pues tendríamos que cambiar la forma de ver las cosas y solucionarlas”.*

Finalmente, el último elemento plantea que todo pensamiento incluye inferencias a partir de las cuales se obtiene conclusiones y se le da significado a los datos y a las situaciones. En tal sentido, se evidenció que sus inferencias son coherentes y llegan a conclusiones

lógicas teniendo en cuenta la información, datos y evidencia presentada por el autor.

SigCaractPC#1: *“que el ser humano desarrolla mejor su pensamiento cuando se siente bajo presión u peligro, por eso muchos artistas pintan o cantan las desgracias de su vida”.*

SigCaractPC#2: *“no podemos cambiar si tenemos una vida repetitiva, el problema es “la pereza”. No enfrentar la crisis es dejarse vencer”.*

SigCaractPC#5: *“si no hacemos o luchamos por generar un cambio, es decir, superar algo, nada cambiará, en la crisis vemos oportunidades para salir de ahí fortalecidos, con nuevas innovaciones.”*

En síntesis, siempre que se piensa, se hace con un propósito dentro de un punto de vista basado en suposiciones que llevan a implicaciones y a consecuencias. Se usan conceptos, ideas y teorías para interpretar datos, hechos y experiencias con el fin de responder preguntas, resolver problemas y resolver asuntos. Las ocho estructuras básicas están presentes en todo pensamiento y se pueden utilizar para analizar el pensamiento identificando la frecuencia con la que se utilizan.

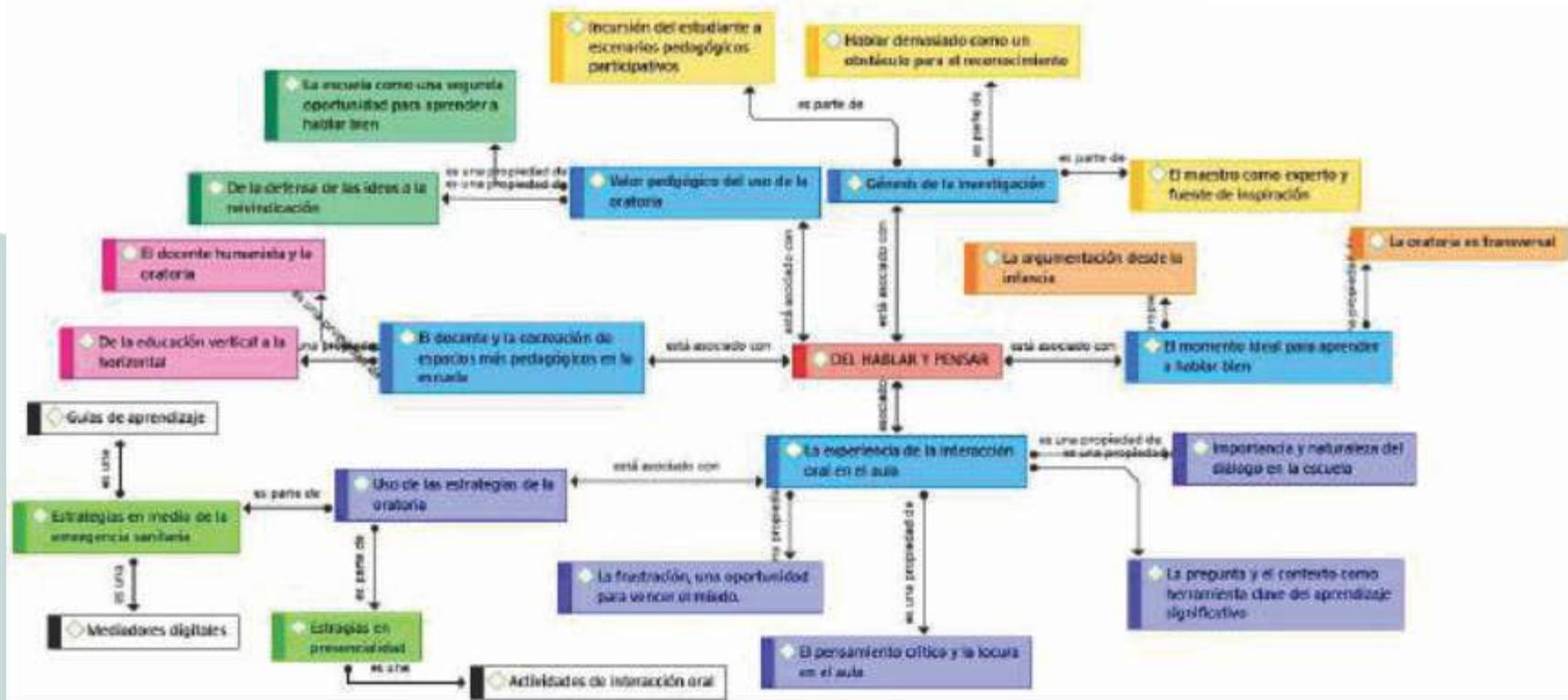
La anterior caracterización permitió identificar fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje en tanto que a partir de ella se focalizó competencias que proveen un marco de referencia para evaluar las aptitudes de pensamiento crítico en los educandos. En consecuencia, es un proceso que requiere la creación de experiencias

de aprendizaje que involucre el uso de los estándares intelectuales de pensamiento en diversas actividades como: hablar, escribir, pensar. No solo desde un área en específico, desde todas las áreas del conocimiento se requiere enseñar a pensar críticamente.

4.2.2. Temas emergentes

Con el objetivo de interpretar el resultado del uso de las estrategias de la oratoria y valorar mediante un proceso de reflexión colectiva con estudiantes y docentes la influencia del uso de la oratoria como escenario pedagógico de interacción en el aula en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Se presenta a continuación los temas, con sus respectivos subtemas, que emergieron del proceso de análisis de datos, denominado: “**del hablar y pensar**”.

Figura 4: Agrupamiento de los temas emergentes



Fuente: elaboración propia.

4.2.2.1. Tema 1: La experiencia de la interacción oral en el aula

4.2.2.1.1. Importancia y naturaleza del diálogo en la escuela

Saber hablar y comunicarse son dos aspectos que se “supone” cualquier persona debe saber; sin embargo, muchas personas, incluso adultos, tienen dificultades para expresar sus ideas oralmente, tanto que impacta en el desarrollo social, emocional y en el aprendizaje.

En este apartado se exalta la importancia y sentido que docentes y estudiantes le confieren a una acción tan natural desde su rol en la escuela. Por ejemplo, desde su narrativa explican cómo ha sido su experiencia utilizando actividades de interacción oral:

*En la Filosofía lo fundamental es el diálogo, la Filosofía es **la asignatura que básicamente dialoga**, tú no puedes pretender enseñar la Filosofía como una cátedra unilateral, porque se te aburre el estudiante y entonces hay muchos estudiantes que ven que el profesor se vuelve muy, muy dogmático, muy aburridor...(SigEntrDoc# 1).*

Exalta la importancia del diálogo en un área que requiere pensar y reflexionar. De igual forma, comprende que la labor docente no puede limitarse a la participación exclusiva del docente, puesto que, los estudiantes se aburren y no se logran los objetivos de aprendizajes. En este orden de ideas, SigEntrDoc#2 expresa:

*Bueno... lo que pasa es que en el área de inglés como lo que hay que propiciar... estoy enseñando una lengua(inglés). Por ende, **necesito***

que los estudiantes hablen, comuniquen e interactúen. Entonces siempre estoy propiciando actividades que los involucre a ellos desde sus vivencias, empezando por ejemplo con preguntas que ellos sean capaces de responder desde lo que viven desde la casa...

Exalta el interés e importancia del habla y la comunicación desde el área de inglés para poder enseñarlo. Aquí se hace evidente que el desarrollo del lenguaje es extremadamente complejo, aunque si se está genuinamente interesado en lo que los niños tienen que decir, se puede adaptar el propio lenguaje y tomarse el tiempo para mantener una conversación, puesto que, es algo que se hace de forma voluntaria y decidida, aunque quizás sin certeza de su resultado. Es un intercambio de palabras, pensamientos y confidencias, para saber lo que piensan los demás y transmitir los propios pensamientos (Dawes, 2021).

4.2.2.1.2. La pregunta y el contexto como herramienta clave del aprendizaje significativo

La tarea de enseñar y lograr que los estudiantes asimilen los nuevos aprendizajes de forma sencilla es un proceso que por largos años ha sido estudiado y una de las principales conclusiones a las cuales se ha llegado es que se hace necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del estudiante. En la SigEntrDoc#1 se pone de manifiesto esta experiencia:

*“para suscitarle **la inquietud** al ‘pelao’, entonces empezamos a **discutir** uno de los problemas fundamentales de la filosofía, ¿Qué es*

la realidad, y qué es la Verdad? y se forman unas discusiones del carajo, viste.”

*“debes entablar un diálogo con el estudiante, primero si esto es platónico **suscita la curiosidad del estudiante**, para que, a partir de esa curiosidad habituada del estudiante, se inicie **un diálogo que gire alrededor de preguntas filosóficas que tengan relación con la vida de ellos.**”*

Hoy por hoy se halla una nueva realidad escolar, debido a que los intereses y hábitos de los jóvenes han cambiado. Han surgido nuevos aspectos a tener en cuenta, como la diversidad y heterogeneidad de estudiantes con estilos y formas distintas de aprender. Esta nueva realidad ha dado lugar a nuevos planteamientos en la acción docente por lo que han surgido múltiples problemas a los que hay que darle solución. Una de esas acciones se evidencia en la SigEntrDoc#1 en la que el maestro logra identificar una estrategia que le permite ir más allá y darle sentido a lo que enseña, no sin antes tener en cuenta la realidad y vivencias de sus estudiantes. Precisamente esas interacciones o momentos de asombro que viven los estudiantes se dan de forma oral, cuando dice, *“se forman unas discusiones del carajo”* es porque logra captar la atención, los motiva a hablar, refutar, argumentar sus ideas *in situ*². En ese momento, el docente

² es una locución de origen latino que significa ‘en el lugar’, ‘en el sitio’, ‘sobre el terreno’. Suele emplearse para referirse a algo que se observa, que se encuentra o que se ejecuta en el propio lugar donde está o de donde es

tiene una fortaleza inmensa para relacionar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos de los estudiantes.

Dice la SigEntrDoc#2 *“empezando por ejemplo con preguntas que ellos sean capaces de responder desde lo que viven desde la casa”*. Teniendo como precedente a Vygotsky se ha diseñado la teoría del aprendizaje significativo, y desde allí se puede interpretar el sentido que los maestros le conceden a diversas estrategias en las que el aprendizaje es base sólida del conocimiento donde unas piezas encajan con otras en un todo coherente; por ello para que se produzca un verdadero aprendizaje, es decir, un aprendizaje a largo plazo y no sea olvidado es ineludible acoplar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos, por lo que se hace imprescindible presentar a los estudiantes los conocimientos de manera coherente y no arbitraria.

4.2.2.1.3. El pensamiento crítico y la locura en el aula

Una sociedad crítica es una comunidad de personas que valoran el pensamiento crítico y valoran a quienes lo practican. Es una sociedad en continua mejora. Su característica más distintiva es su énfasis en el pensamiento como la clave para la emancipación de la mente, para

originario. En este caso se refiere a las ideas o expresiones que surgen en el aula de clases y son expresadas al instante con la posibilidad de que el maestro interactúe con el estudiante.

la creación de prácticas justas, para la preservación y el desarrollo de la especie. Sin embargo, lo anterior es solo el ideal de sociedad que se desea, porque en el diario vivir es todo lo contrario, el mundo está lleno de superficialidad, prejuicios, distorsiones, mentiras, engaños, entre otros aspectos negativos que implican sentimientos indeseables para el ser humano. No obstante, los humanos tienen una gran capacidad para la racionalidad y la razonabilidad; es un deber desarrollar mayormente la segunda para dar solución a muchos de los problemas que se le presentan.

Desde el anterior punto de vista, se pudo evidenciar en diferentes experiencias vividas cómo el hecho de pensar o actuar diferente a lo establecido o conocido al interior del aula puede ser considerado como algo irracional.

*“te voy a contar el ejemplo lo que estoy haciendo en los grados nueve, lo que se está haciendo en filosofía, les hecho el **cuento de los colores**, les digo que los colores **no existen**, entonces **se asombran** y me dicen una cosa que es usual en los profesores de filosofía, **¡profe, usted está loco!**, por qué usted nos dice eso de que los colores no existen, yo les digo que los colores son un problema de percepción, son un problema subjetivo”.*

Un objetivo importante de la escuela debe ser crear un clima que evoque el sentido del asombro de los niños e inspire su imaginación a volar. Es responsabilidad de los docentes “encender” esta chispa y mantenerla viva en la educación. Con la expresión **¡profe, usted**

está loco! se puede notar lo irrefutable que pueden llegar a ser verdades desde lo que se conoce y no se ha desafiado.

En algunas ocasiones, se mata la curiosidad del niño, su deseo de cuestionar profundamente, mediante una instrucción didáctica superficial. Los niños pequeños continuamente preguntan por qué. ¿Por qué esto y por qué aquello? ¿Y por qué esta otra cosa? Pero pronto se apaga esa curiosidad con respuestas simplistas, respuestas para repeler en lugar de responder a la lógica de la pregunta. En todos los campos del conocimiento, cada respuesta genera más preguntas, de modo que cuanto más se sabe, más se reconoce que no sabemos. Sólo las personas que tienen poco conocimiento toman su conocimiento como completo (Paul, 2012).

En concordancia con lo anterior, la SigEntrDoc#3 devela la importancia de fomentar en los estudiantes un pensamiento crítico y respetar sus intervenciones; cuando se cohibe la participación y se limita la expresión oral en el aula se limita el libre pensar *“si mi estudiante **me cuestiona es porque no traga entero** y eso debe ser un triunfo en mi proceso de enseñanza, pero es también un gran aporte en el proceso de aprendizaje porque aquí se **enseña y se aprende al mismo tiempo**”*.

*“un estudiante sin **miedo** al cambio, arriesgado, con **aspiraciones**, con visión, con metas, coherente, disciplinado”*. Estas son algunas de las características o el perfil de un estudiante que todo maestro desearía tener. Sin embargo, la realidad es otra, se debe crear el entorno necesario para la disciplina, el poder, la alegría y el trabajo

del pensamiento crítico solo modelándolo antes y con los estudiantes. Deben ver las mentes en funcionamiento. La mente del maestro debe estimular las suyas con preguntas y más preguntas; preguntas que sondean información y experiencia; preguntas que exigen razones y pruebas; preguntas que llevan a los estudiantes a examinar interpretaciones y conclusiones, buscando su base en hechos y experiencias; preguntas que ayudan a los estudiantes a descubrir sus suposiciones, preguntas que estimulan a los estudiantes a seguir las implicaciones de su pensamiento, a probar sus ideas, a desarmar sus ideas, a desafiar sus ideas, a tomarlas en serio.

Durante el desarrollo de las actividades de este proyecto se evidenció cómo los estudiantes lograron importantes avances en materia académica. Por ejemplo, SigEntrEst#3 manifiesta: *“una habilidad intelectual que me ha servido mucho es **analizar la información, sintetizarla y resumirla** de manera concreta que abarque todas las **ideas importantes** que se encuentran plasmadas sobre el tema”*.

Todas las actividades de debate tuvieron en común el desarrollo de los estudiantes en el razonamiento, la escucha y la presentación. Todos ellas suelen exigir que los estudiantes defiendan posiciones que quizá no tenían personalmente. *“Las habilidades que se me han facilitado son el análisis, la comprensión y la fluidez”*.

4.2.2.1.4. La frustración, una oportunidad para vencer el miedo

Como muchos aspectos de la psicología humana, el miedo a hablar en público es una condición muy común. En el extremo está la 'glosofobia', un trastorno de ansiedad social reconocido. Afortunadamente, la glosofobia es relativamente rara. Sin embargo, está claro que muchas personas experimentan al menos cierto grado de ansiedad o nerviosismo al hablar en público, y se esfuerzan por evitarlo a toda costa.

Incluso, si no se sufre de la fobia, muchos suelen estar familiarizados con la sensación de mayor ansiedad asociada con hablar frente a una audiencia, especialmente cuando hay mucho en juego, por ejemplo: cuando se habla de un tema por primera vez a una gran audiencia desconocida; o a una audiencia de compañeros conocidos. Puede que les preocupe que se les juzgue (tanto por lo que se dice y por cómo suena). El conocimiento de que todos están mirando, esperando las próximas palabras, puede ser debilitante. O la simple falta de experiencia puede hacer que las demandas del contexto parezcan abrumadoras (Howe, 2018). Las experiencias relatadas por los docentes y los estudiantes brindan la posibilidad de entender lo antes expuesto.

*“En realidad ha sido un poco **traumático, frustrante** y bastante difícil, ejecutar este tipo de actividades, ya que el nivel que requiere la expresión oral debe inicialmente romper la barrera de la timidez para expresar lo que se piensa...”*

“Toca **sacarles las palabras**, a veces saben, pero **temen equivocarse** o que se les señale si no dicen algo que sea correcto, y mucho más en matemáticas que por mucho tiempo ha sido catalogada como una **ciencia de terror**, por ello primero trato de eliminar en ellos ese terror para que empiecen a fluir sus apreciaciones” (SigEntrDoc#3).

“También me han servido para dejar un poco la pena de hablar en público, no es algo que demuestre mucho siempre, pero sí cuando voy a hablar en público tiendo a... como a sentir miedo o temores como dejar que se **me acelere el corazón**, incluso a veces me **tiemblan las manos**” (SigEntrEst#1).

Mucho de lo anterior es perfectamente racional. Cuando alguien se dirige a un grupo de personas, está en el centro de atención y, naturalmente, quiere salir bien. Pero no importa qué tan bien haya ensayado lo que quiere decir, cuando no se está acostumbrado a ese tipo de exposición, su cuerpo puede traicionarle con respuestas tremendamente inútiles; sus manos tiemblan; su boca se vuelve increíblemente seca; su mente se queda en blanco bajo la presión (Mannion, 2020).

Las expresiones que se resaltan de las experiencias de los docentes y estudiantes, tales como: sacar palabras; traumático; frustrante; aceleración del corazón; temor; temblor de manos, se convierten en algunos de los aspectos más comunes al momento de hablar o pensar en exponer. No obstante, existe abundante evidencia de que la mejor manera de ayudar a las personas a superar su miedo a hablar en

público es hacer que hablen en público (Chambless y Ollendick,2001). Esto no significa que se deba lanzar a los estudiantes al fondo. No se pretende ahondar sus miedos y temores. Se requiere continuar aumentando gradualmente el nivel de dificultad para cada estudiante (hablando con más personas o diferentes grupos, durante períodos de tiempo cada vez mayores, sin tarjetas de referencia, etc.) hasta que puedan presentar con confianza.

4.2.2.2. Uso de las estrategias de la oratoria

4.2.2.2.1. Estrategias en medio de la emergencia sanitaria

En cuanto al covid y el confinamiento, fueron desafíos para los docentes, los estudiantes y los padres, dado que, presentaron una oportunidad para ubicar la comunicación efectiva en el centro del aprendizaje remoto para desarrollar el compromiso, la resiliencia y la positividad de los estudiantes. La tecnología y la oratoria se destacaron como habilidades vitales a priorizar y los teléfonos móviles, que ya eran una parte integral de la enseñanza y aprendizaje, se convirtieron en una herramienta para mejorar las capacidades de oratoria.

Los jóvenes llegaron a comprender la importancia de la oratoria, notando de primera mano el impacto del proyecto en sus habilidades. Los estudiantes anhelaban la interacción y nuestros tiempos y asambleas de forma remota/google meet se volvieron

vitales para la autoexpresión, dándoles tiempo para reflexionar, cuestionar y presentar sus pensamientos. Como *SigEntrEst#1*, lo expresó: *“La oratoria es muy importante en la vida de cualquiera. Ha mejorado mi **bienestar emocional** y la capacidad para **expresarme** ante los demás. Antes era incapaz de salir a hacer una exposición al frente del salón, prefería que me pusiera el uno, pero nunca salía. En cambio, en las clases virtuales me dio **confianza** hacer videos con las orientaciones que se daban porque podía de cierta forma practicar y ver que sí podía, me hacía sentir muy **feliz** cumplir con los trabajos.”*

Por todo lo dicho hasta el momento, promover la interacción oral entre los estudiantes fue fundamental cuando regresaron a la vida escolar. Fue evidente a partir de la investigación, que muchos jóvenes durante la pandemia se vieron privados de oportunidades sociales y contacto, por lo tanto, las habilidades del habla y el lenguaje se vieron afectadas. El menor o ningún contacto con amigos, el distanciamiento social, la falta de citas para jugar y el uso de mascarillas en público dejaron a los jóvenes menos expuestos a conversaciones y experiencias cotidianas. Esto reflejó la experiencia directa en el regreso a las lecciones cara a cara.

Los beneficios de una educación rica en oratoria fue indiscutiblemente la mejor opción; los efectos de la pandemia dejaron aún más claro que se debe continuar desarrollando habilidades de comunicación en el plan de estudios y la vida escolar en general. Para dar una idea de cómo se intentó integrar la oratoria en algunas áreas, a continuación, se presentan algunos "fragmentos" que permiten

evidenciar la dinámica en medio de la emergencia sanitaria ocasionada por el covid-19.

Inicialmente, desde el área de Ciencias Sociales se inició una serie de actividades con mediadores digitales como: WhatsApp, Facebook y Google Meet en los que se hacía seguimiento a las guías de aprendizaje que tenían los estudiantes en casa. La estructura de la guía estaba dividida en diversos momentos, por ejemplo: siempre se iniciaba con “*activo mis conocimientos*”, actividades que de forma sincrónica los jóvenes revisaban en el grupo de Facebook y tenían cierto tiempo para responder o evidenciar su desarrollo a través de una imagen, audio en el grupo de WhatsApp o comentario en la publicación. Los encuentros eran semanales y exclusivamente para cada área por día, de tal manera que, cuando finalizaban los horarios establecidos se cerraban los comentarios y eso posibilitaba la retroalimentación inmediata con “me gusta”, “me encanta” o comentario preciso. A continuación, se pueden observar algunas actividades propuestas.

Figura 5. *Momento inicial de activo mis conocimientos en la plataforma Facebook*

ACTIVO MIS CONOCIMIENTOS

Observa la caricatura y en un párrafo explica lo que entiendes de ella.



Like

Puedes hacer esta publicación en más grupos. [Seleccionar grupos](#)

11 58 comentarios Visto por 113

ACTIVO MIS CONOCIMIENTOS

El asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, en 1945, provocó un levantamiento popular que destruyó gran parte del centro de Bogotá. A este hecho se le conoce como "el Bogotazo". Además, contribuyó a propagar la violencia bipartidista en varias regiones del país.

¿Qué conoces o conoces de este personaje de la historia de Colombia?



Like

17 comentarios Visto por 102

Fuente: Elaboración propia

En estas actividades los estudiantes tenían la posibilidad de sondear ideas previas respecto a un tema, canción o interpretar situaciones en contexto de acuerdo con la temática. Con estas actividades se buscaba desarrollar habilidades de pensamiento crítico a través de algunas preguntas con enfoque metacognitivo que respondían en sus cuadernos o talleres al momento de solicitarse.

ACTIVO MIS CONOCIMIENTOS

La música es una herramienta de sensibilización en valores y de inclusión social que nos permite abordar diferentes problemáticas socio-culturales y afectivas. Por eso, en estas ocasiones invitamos escuchando una canción del artista Juanes llamada "Fijate bien" (2000)

Escoge una de las siguientes opciones y responde:

- Antes de iniciar a escuchar la canción ponrá atención en... Espere...
- Durante el video me estoy dando cuenta que... a partir de esto d'el qué...
- Después de ver... Ver más



Ver más

ACTIVO MIS CONOCIMIENTOS

En los últimos años el mundo ha cambiado de forma acelerada, a tal punto que hace diez años no nos imaginábamos los avances tecnológicos que hoy tenemos.

De acuerdo a lo anterior, responda: ¿Cómo le imaginas el mundo en diez años?

¿Qué estado previsiones tienes?

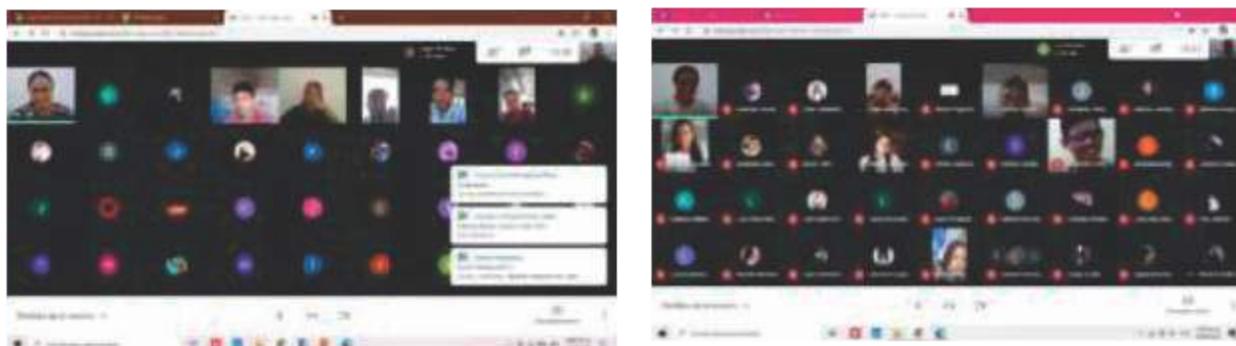


José O. Oquendo/Elaboraciones de la Flor, Buenos Aires

Fuente: Elaboración propia

Estas actividades se apoyaron en las habilidades de la oratoria, puesto que, algunas eran socializadas de forma sincrónica en reuniones por la plataforma google meet y allí se hacían preguntas, se les incitaba a ser creativos en el uso del lenguaje, comunicaban ideas de manera efectiva, trabajaban juntos y compartían ideas.

Luego de esas actividades iniciales, se les proponía el momento de “*trabaja con la información*”, allí debían leer esquemas, observar videos cortos, interpretar mapas y a partir de allí realizar actividades que profundizaran y estructuraran mucho más el conocimiento de determinado tema o contenido. De este modo cuando se conectaban a la reunión tenían la posibilidad de hacer preguntas o intercambiar



ideas de forma oral y escrita con sus compañeros.

Elaboración propia

Figura 6: Sesión sincrónica de actividad trabaja con la información

En este mismo orden de ideas, se planteó el momento de “*aprendo haciendo*”, actividades en las que el estudiante demostraba qué tanto había afianzado las competencias o alcanzado los desempeños planteados y también cómo lo ponía en práctica. Generalmente eran actividades en las que se debía dejar evidencia del trabajo de forma oral por las circunstancias en las que se encontraban. Sin embargo, se les suministraba una rúbrica anticipadamente en la que desde su casa podían autoevaluarse y ver las expectativas que se tenían de la actividad. En algunas ocasiones se utilizaba una lista de chequeo que

facilitara la identificación de aspectos a tener en cuenta antes, durante y después de cada actividad. Aquí se puede evidenciar un fragmento de una rúbrica de exposición oral.

Figura 7. Fragmento de rúbrica de exposición oral.

RÚBRICA DE EXPOSICIÓN ORAL				
CATEGORÍA	4 SUPERIOR	3 ALTO	2 BÁSICO	1 BAJO
Contenido	Se nota un buen dominio del tema, no comete errores, no duda.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema. Exposición fluida, comete pocos errores.	Tiene que hacer algunas rectificaciones, y en ocasiones duda de lo que está diciendo.	Rectifica continuamente. El contenido es mínimo, no muestra un conocimiento del tema.
Organización y secuencia	El tema del debate está bien organizado, de forma clara y lógica. (Introducción, desarrollo y conclusiones)	La mayor parte del debate se organiza de forma clara y lógica.	No existe un plan claro para organizar la información en el debate, cierta dispersión.	La información aparece dispersa y poco organizada.
Exposición	Atrae la atención del público y mantiene el interés durante toda la exposición.	Interesa bastante en principio pero se hace un poco monótono.	Le cuesta conseguir o mantener el interés del público.	Apenas usa recursos para mantener la atención del público.

Figura 8: Actividad de afianzamiento “aprendo haciendo”



Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, estas actividades les permitieron a los estudiantes aceptar desafíos en debates y discusiones, escuchar con atención y empatía a los demás, y presentar sus ideas con confianza y entusiasmo. Para la realización de ese tipo de actividades era necesario prepararse con anticipación y hacer consultas a profundidad sobre temas complejos de la actualidad. De tal modo que, los estudiantes fueron conscientes de que, con dichas actividades se fortalecieron muchas de sus habilidades de pensamiento: *“las actividades que usted nos propone nos ayudan a pensar bastante y nos ponen, de hecho, en la tarea de*

que de verdad tenemos que leer el contenido que usted nos manda para poderlo realizar. Son actividades que están muy bien hechas..., como que cada una cumple muy bien su propósito, y siempre, por más que sea difícil ahora por la cuestión de la virtualidad, algo siempre se me queda en la mente porque usted siempre va como... es como muy puntual en las actividades que pone, entonces siempre hay como información que se queda en mi cabeza y que pues analizo como siempre porque me parece que son actividades muy buenas” (SigEntrEst# 1).

Figura 9: Simulacro de un debate legislativo



Figura 10: Exposición de una consulta y creación de videos.

The image shows a social media post with two main components. On the left is a historical timeline titled "América Latina y el poder militarizado" (Latin America and militarized power), subtitled "Dictaduras en la segunda mitad del siglo XX" (Dictatorships in the second half of the 20th century). The timeline lists various countries and their corresponding military leaders and periods of rule. Below the timeline is a section titled "EXPONER UNA CONSULTA" (Present a query) with a list of bullet points:

- Buscar, buscar y exponer información sobre un tema para profundizar.
- A través de una exposición oral, explicar la importancia de desarrollar la capacidad de expresión y argumentación.
- Trabaja en conjunto con el que tienes al lado.
- Escogen un país latinoamericano que haya sufrido una dictadura militar o una guerra civil.
- Consultar cómo el país escogido volvió la historia a la democracia.
- **Tengan en cuenta lo siguiente:**
- Reducir argumentos acerca de las dificultades que tuvo el país escogido en su proceso hacia la democracia.

 Below the text is a blue button labeled "Listo" and a comment section showing 5 comments and 23 likes. On the right is a video player with a blue header that reads "NICARAGUA EN LA CRISIS SOMOZA". The video frame shows a man in a suit speaking, with a woman in the bottom left corner. Below the video, there are more comments from users like "Lidley Balleza" and "Carolina Berrocal".

Fuente: Elaboración propia

Desde esta actividad los estudiantes buscaban información relevante sobre el país que voluntariamente seleccionaban y de forma clara y sencilla debían exponerlo en un video de máximo cinco minutos con otro compañero. Para hacer más dinámica e interesante la actividad se les solicitaba hacer uso de recursos digitales para la explicación y síntesis de la temática. De tal manera que las competencias digitales fueron un aliado decisivo en esta etapa.

Por otro lado, desde diferentes áreas del conocimiento, los maestros han destacado la necesidad de involucrar oralmente a los estudiantes en sus lecciones. En el trabajo de lectura y comprensión, por ejemplo, la discusión del texto y el vocabulario era vital para ampliar el vocabulario de nuestros estudiantes. En las clases de Ciencias Sociales, la capacidad de articular pensamientos fue clave para desarrollar respuestas escritas, y se emplearon una comprensión de las habilidades de oratoria para desarrollar la confianza a través de presentaciones y debates estructurados.

Se comenzó a ver los beneficios de la oratoria en otras materias, como matemáticas, donde se utilizó para desarrollar la comprensión, perfeccionar las habilidades de resolución de problemas y razonamiento, y promover el cuestionamiento y la toma de decisiones. Creyendo que 'aunque el trabajo en grupo, una estrategia de enseñanza basada en el aprendizaje a través de la interacción social se usa en todos los planes de estudio', está infrautilizado en la enseñanza de las matemáticas'. En consecuencia, se ha demostrado que esto puede tener un efecto positivo en el rendimiento de matemáticas.

Estrategias en presencialidad

La experiencia de la oratoria al interior del aula virtual sirvió de inspiración y motivación para que las actividades se siguieran incorporando en presencialidad flexible; dinámica en la que solo unos grupos asistían por semana. Posteriormente, se dio la apertura a todos los jóvenes en un mismo salón. Las actividades propuestas

consistían en “romper el hielo” y de cierta forma volver a ganar la confianza de los jóvenes al interior del aula; curiosamente empezaron a participar, parecía que tenían mucho que decir y en cada actividad demostraron gran emoción al participar de forma oral.

Figura 11: *Conversatorio el respeto por la diferencia*



En esta actividad debían observar e interpretar una historieta y con base en ella responder unas preguntas orientadoras. Sin embargo, fue una actividad en la que no solo estaba la docente de Ciencias Sociales, también estaba un docente de religión y una docente de inglés apoyando la actividad que se desarrolló en el marco de la ejecución de actividades de proyectos y en la que al finalizar cada jornada todos apoyaban los diferentes proyectos. Fue una experiencia enriquecedora puesto que, no solo fue un conversatorio entre los estudiantes, sino un intercambio de conocimientos entre docentes y estudiantes; todos a la expectativa y fantaseados escuchando los argumentos de sus compañeros y maestros.

Lo anterior se puede interpretar mejor con la *SigEntrEst#5* “*este espacio fue diferente, a pesar de tener tanto tiempo sin verme con mis compañeros, sentí que a través de estas actividades podía conocer a algunos y también volver a retomar los estudios. Particularmente me encantó escuchar al profe (...) echando la historia y así comprender más un poco sobre las religiones en el mundo y cómo tanta gente es discriminada, pero es por falta de conocimiento. Hoy me sentí a la expectativa, aunque tenía un poco de miedo de hablar, cuando usted empezó a explicar fue más sencillo participar, porque son situaciones que se presentan en el colegio*”.

Por lo anterior, enseñar a través de la oratoria no es un proceso que dé resultados inmediatos y que deba incluirse solo en un periodo específico del año escolar, sino una faceta esencial de una educación efectiva, empoderadora y expansiva.

Figura 12: Argumenta con PEEL



En este taller los estudiantes luego de construir su argumento expusieron ante la clase y se evidenció un grado de apropiación de ideas de forma oral que ocasiona que otros grupos refutaran ideas y opiniones.

El razonamiento y la evidencia denotan las habilidades de argumentación que todo estudiante necesita; representa la capacidad de los estudiantes para explicar y justificar las posiciones que toman. De aquí surge la idea de indagar y desarrollar actividades más enfocadas a mejorar las habilidades orales en los estudiantes y con base en los aportes de The English-Speaking Union (ESU) que es una organización benéfica que trabaja para brindar a los jóvenes las habilidades para hablar y escuchar y la comprensión intercultural que necesitan para prosperar, se logró traducir al español algunas actividades gratuitas que pudieran adaptarse a nuestro contexto. Entre ellas, la estrategia PEEL.

La estructuración de argumentos con 'peel' parte de la idea de que los buenos argumentos tienen una estructura clara y una manera de planificarlos es la siguiente:

Punto – una breve declaración o titular que deja claro de qué se trata su argumento.

Explicación – una explicación de por qué el punto es cierto, y por qué es importante.

Evidencia o ejemplo – una estadística o historia que ilustra el punto y hace que sea más fácil para el público entender.

Link – una conexión de nuevo al punto para reunir todo.

Con base en la anterior actividad, los estudiantes desarrollaron por equipos un argumento frente a puntos polémicos de la vida nacional e institucional y con un rol claro dentro de la exposición defendieron

sus ideas. Comentó en *SigEntrEst#3* “deberían hacer más seguido estas actividades, esto sí es una clase de verdad, verdad. Son la oportunidad para que muchos de los problemas del colegio se puedan solucionar, a dónde lo llevo profe”.

Las observaciones realizadas durante diferentes dinámicas de este tipo dan cuenta de que los jóvenes se sintieron más involucrados y empoderados al momento de exponer sus posturas frente a otros compañeros. Incluso, se atrevieron a hablar de temas tan polémicos como el aborto, derechos de la comunidad LGTBI, Programa de Alimentación Escolar (PAE), entre otros.

Figura 13: Debates estudiantiles



En el marco de las campañas electorales, se abrió el espacio para un debate estudiantil con los aspirantes a personería, en el que con

anterioridad se preparó a los candidatos y se consolidó el mensaje de votar a conciencia, el poder las ideas y los argumentos.



El desafío de preparar a los estudiantes para enfrentar estos eventos y preguntas es uno que enfrenta toda la escuela, pero es uno que enfrenta particularmente a los responsables de la educación para la ciudadanía. Es importante que existan las herramientas y el apoyo adecuados para que los estudiantes puedan hablar sobre temas sociales y eventos de importancia nacional.

Aquí es donde se cree que la oratoria resulta vital para crear un entorno en el que los estudiantes tengan espacio para explorar estas

ideas. La enseñanza de la ciudadanía es una tarea que requiere que los estudiantes comprendan y compartan información a través de conversaciones que ocurren todos los días. Requiere que se involucren con las ideas tan rápido como cambian las noticias y que piensen profundamente sobre cuáles son sus implicaciones.

4.2.2.2. Tema 2: El momento ideal para aprender a hablar bien

4.2.2.2.1. La argumentación desde la infancia

Cada niño tiene una concepción individual del mundo que le rodea; la imaginación del niño ha trabajado en la materia prima de la experiencia y le ha ayudado a dar sentido a las cosas. Los niños pueden generar explicaciones informales de lo que notan sin siquiera poner tales conceptos en palabras, porque generalmente no es necesario.

Los niños desarrollan el lenguaje oral escuchando a otros y copiando y usando creativamente lo que escuchan para formar sus propias palabras para sus propios propósitos. Una vez que un niño puede hablar, sus pensamientos son moldeados por el lenguaje, y el lenguaje moldea la forma en que expresa sus pensamientos. De este modo, cualquier niño, toda vez que tenga la capacidad para hablar, da razones, motivos y justificaciones de muchos de su entorno; en otras palabras, argumenta. En este sentido, sobresalen opiniones en las que los docentes consideran oportuno enseñar las habilidades orales desde edades tempranas para poder, en el camino, moldear el proceso de manera exitosa.

“Es importante que desde los grados inferiores al ‘pelao’ se le enseñe a que empiece a plantear su argumentación, no hablar por hablar, porque eso no tiene ningún sentido, hablar con fundamento, hablar con argumentación” (SigEntrDoc# 1).

“Tú no crees que un niño, por ejemplo, que el papá lo va a castigar, no le argumenta que no le castigue, tiene sus razones, ya. Desde ese momento es que la argumentación es consustancial con la comunicación”.

“Desde primaria, porque no podemos subestimar las capacidades que tienen los estudiantes para expresar sus ideas” (SigEntrDoc#2).

“Desde que está en casa con papá y mamá, tiene la oportunidad de expresar lo que piensa y ahí hay una gran posibilidad de eliminar barreras” (SigEntrDoc#3).

En este sentido, los niños aprenden a hablar en la escuela y la familia, si pueden. Si les gusta hablar, si alguien los escucha o examina sus pensamientos en voz alta con ellos, tiene una influencia inmediata en su aprendizaje de cómo hablar de manera efectiva. El vocabulario inicial de los niños y su capacidad para unirse a un grupo que está hablando, tomando turnos y aceptando desafíos sin sentirse personalmente amenazados, pueden ser de gran utilidad como aprendices de conversación, o pueden ser las razones por las que nunca aprenden. Además, la conciencia de los niños sobre el valor de la conversación para su propio pensamiento y el de los demás afecta la facilidad con la que contribuyen y se benefician de la

conversación. A menos que se eleve la conciencia, un niño nunca comprenderá el vínculo entre hablar y pensar, y el valor de hablar con los demás para su propio desarrollo individual.

4.2.2.2.2. La oratoria es transversal

En el mundo laboral, el valor de la comunicación oral eficaz se reconoce casi universalmente. Los anuncios de trabajo enfatizan la importancia de ser un comunicador seguro o un "jugador de equipo" fuerte.

Hay una buena razón para esto. En el mejor de los casos, los equipos son unidades creativas de resolución de problemas que demuestran que "dos cabezas piensan mejor que una". La investigación en psicología, lingüística y neurociencia ahora fomenta la visión de que la inteligencia humana es distintivamente colectiva y que el lenguaje ha evolucionado para permitir el pensamiento colectivo (Littleton y Mercer, 2013).

Sin embargo, la mala comunicación en los equipos de trabajo es común y esto puede inhibir la resolución creativa de problemas y conducir a una mala toma de decisiones. Lo mismo se aplica a la comunicación entre el personal y los clientes, los cuidadores y sus clientes, los profesores y los estudiantes, y muchas otras relaciones laborales.

En este apartado se describen e interpretan diferentes narrativas, expresadas por los participantes, en cuanto a la aplicación o uso de las habilidades orales en diferentes contextos de la vida cotidiana.

“Creo que en todas las escenas de la intelectualidad se debe utilizar la Oratoria. Un Ingeniero que no se sepa expresar es un profesional que está frustrándose por muy bueno que sea en la parte técnica si no es capaz de comunicar lo que dice, yo conozco gente que son brillantes en Matemáticas, así como mi amiga aquí (señala a una compañera presente en la sala de profesores) pero no tienen la capacidad, de explicar, sustentar las ideas y además de eso, no basta con solo saber expresar bien las cosas hay que saber llegar al estudiante, es decir identificar su empatía pedagógica, le dicen, una virtud que muchos profesores no tienen, la empatía..” (SigEntrDoc#1).

“Creo que la oratoria puede desarrollarse desde todas áreas del conocimiento, porque todas ellas manejan conceptos básicos, y a través de ellas se puedan manejar una infinidad de temas, por ejemplo, si eres de Biología tú puedes hablar de la naturaleza del ser humano, puedes escoger un tema en los que ellos puedan debatir, en los que puedan hablar, desde Ciencias Sociales, incluso desde Matemáticas, desde cualquier área” (SigEntrDoc#2).

“Las actividades que desarrollamos me sirvieron para aprender a debatir como con tranquilidad, o sea, me han servido mucho para aprender que cuando uno está en un debate tiene que respetar la opinión del otro, si vas a representar tu opinión...” (SigEntrEst#2).

En este mismo alcance, la SigEntrEst#5 relata su experiencia vivida diciendo: *“Las diferentes actividades orales propuestas en la clase de Ciencias Sociales me han servido para aprender y fortalecer mis habilidades, sobre todo mi forma de argumentar algún tema en cualquier materia.”*

La oratoria no solo se limita a un área del conocimiento. Desde cualquier área se puede proponer actividades de interacción oral. Se debe hacer una excelente lectura de sus intereses y necesidades para que lo planificado realmente favorezca el aprendizaje.

Las conversaciones productivas y atractivas con los compañeros de clase pueden ser una experiencia inmensamente placentera para los jóvenes a quienes se les ha enseñado cómo hablar y cómo escuchar. Hay efectos secundarios sociales altamente beneficiosos para tales conversaciones y discusiones activas, tal como se evidencia en las anteriores apreciaciones.

Las personas necesitan saber que tienen el control de su participación con los demás, que pueden representarse a sí mismos con claridad y que su voz tiene valor. Enseñar habilidades para hablar les brinda a todas las personas la confianza de que tienen tales capacidades, y la participación diaria en la conversación exploratoria ayuda a los niños a desarrollar su comprensión crucial de cómo y por qué usamos la conversación para aprender (Dawes,2013).

4.2.2.3. Tema 3: Valor pedagógico del uso de la oratoria en el aula

4.2.2.3.1. De la defensa de las ideas a la reivindicación

En este apartado se deconstruyen las narraciones de los participantes, en cuanto a la experiencia adquirida al tener espacios en los cuales su voz es escuchada desde lo personal, académico y formativo. Es decir, aquellos momentos en el aula en los que sintieron tanta confianza como para dejar el miedo a ser juzgados o burlados por sus compañeros.

La SigEntrEst#1 se relaciona con la trascendencia de la oratoria a niveles más allá de lo pedagógico:

*“Yo diría que para expresar mi opinión en mi casa cuando no estoy de acuerdo con alguien o para **defender mi ideología ante los demás**, claro, siempre con el respeto, pero ya puedo como defender mejor las cosas que pienso y a través de lo que digo, siempre mis acciones, mis palabras y pensamientos así que... me han servido en el nivel social para aprender a **defender lo que soy**. En general, fue una experiencia muy buena, porque bueno me ayudó a aprender a defenderme como ya dije **“aprender a defender lo que soy”**, así que considero que sí, sí me ayudó mucho.”*

De igual manera, la SigEntrEst#2 evidencia el desempeño que puede desarrollar actividades de interacción oral en el aula:

*“Para ser más conciso con lo que quiero llegar a ser, al igual que me ha ayudado para tener más **firmeza** a la hora de dirigirme hacia los demás.”*

*“Considero que mi desempeño en el aula de clases en el momento de interactuar de forma oral es muy eficaz y fluido porque **defiendo mis ideales** ya sea a favor o en contra de un tema específico, igualmente hago uso y empleo la oratoria al momento de expresarme y lo más importante busco persuadir a las demás personas con mis argumentos” (SigEntrEst#3).*

*“En los debates siempre me ha gustado dar mi opinión y mi punto de vista de acuerdo al tema sobre el cual estemos hablando y desde el área de Ciencias Sociales creo que he podido expresar mis ideas sin el **miedo a estar equivocado**, porque siempre en los debates se ha generado ese espacio de **confianza** donde cada quien puede expresar lo que le guste o piense” (SigEntrEst#4).*

En estos relatos en particular, se puede distinguir lo que la ESU (2018) dijo en alguno de sus artículos: solo cuando todos podamos decir lo que realmente pensamos, podremos esperar efectuar un cambio. Se necesita personas de diferentes orígenes, de escuelas públicas o de donde sea, que tengan el conocimiento para poder expresar sus propios puntos de vista, pero también la confianza para

desafiar a otras personas, sin importar cuán inteligentes suenen, porque solo así se puede tener razonamiento adecuado.

A medida que las comunidades se vuelven cada vez más multiculturales y polarizadas, es mayor la necesidad de entender diferentes perspectivas y opiniones. Si bien la tecnología pretende ayudarnos con la comunicación, se centra mucho en los aspectos de la "emisión". Lo que necesita tanta atención es un compromiso crítico. Los jóvenes necesitan aprender a escuchar y evaluar otros puntos de vista; cómo distinguir las noticias falsas de las reales. Necesitan aprender a discrepar sin ser desagradables, y necesitan aprender que lo que piensan y lo que tienen que decir importa.

Se tiene que eliminar todo el condicionamiento de "siéntate y cállate" en las escuelas y decir 'no, tienes una voz, ¡escuchémosla!'. El desafío está en equipar a los estudiantes para hacer frente a preguntas y situaciones difíciles. Es importante que existan las herramientas y el apoyo adecuados para que los estudiantes puedan hablar sobre temas sociales y eventos de importancia nacional, pero también es vital que se les reivindique su rol en el aula y se les permita hablar de diversos temas aun cuando estos pueden que no sean muy agradables al profesor.

4.2.2.3.2. La escuela como una segunda oportunidad para aprender a hablar bien

En este apartado se resalta el valor que tiene la escuela y el impacto de esta en la enseñanza, no solo de habilidades orales, sino en la enseñanza de habilidades para la vida.

Los niños aprenden a hablar escuchando. Los maestros ofrecen a los niños un modelo de lenguaje hablado diferente al de sus amigos, familiares, cosas que encuentran en las pantallas u otras experiencias conversacionales. Los maestros amplían los tipos de charlas en las que los niños pueden participar; parte de esto implica la enseñanza directa de habilidades oratorias. Enseñar habilidades para hablar puede marcar una gran diferencia en la confianza y la capacidad de un niño (Dawes,2021).

En el siguiente microtexto la SigEntrDoc#1 relata la experiencia en el aula sobre la importancia y rol de los maestros frente a la enseñanza de habilidades oratorias:

“A veces tenemos que ser de payasos, tenemos que motivarlos para que el estudiante, tenemos que ser como culebreros, y esto te lo anoto como una dificultad, a veces tú vas con la mejor disposición, pero el alumno o el estudiante no tienen las suficientes capacidades de entablar el debate, entonces tenemos que enseñarles primero a que argumenten y tengan las herramientas.”

“Mire porque uno le dice al ‘pelao’: argumente, pero, por qué uno no le enseña argumentar primero, hay que enseñarles con unas técnicas o pasos claros, entendibles para que ellos apliquen.”

En la escuela, la oratoria es una poderosa herramienta para el aprendizaje; al enseñar a los estudiantes a convertirse en oradores y oyentes más efectivos, se les debe capacitar para comprenderse mejor a sí mismos, a los demás y al mundo que los rodea. También es una ruta hacia la movilidad social, que empodera a todos los estudiantes, no solo a algunos, a encontrar su voz para tener éxito en la escuela y en la vida.

Ahora bien, algunas personas pueden aprender a hablar de manera efectiva en el hogar, a través de los ejemplos de sus padres y mediante conversaciones con varias personas. Pero, para muchos niños, ser alentados a presentar sus ideas y participar en una 'discusión razonada' puede ser un evento muy raro. En aras de la igualdad social, las escuelas públicas también deben enseñar a los niños las habilidades del lenguaje hablado que necesitan para el progreso educativo y para la vida en general (Mercer, 2014).

En este sentido y de acuerdo con lo expresado por los participantes, no solo se debería considerar el rol de la escuela, sino el grado de preparación que tienen los maestros hoy día. Es decir, ¿están en capacidad de enseñar los docentes habilidades orales? La siguiente narrativa permite profundizar en el tema:

“Tampoco saben a veces expresarse oralmente y la lectura oral tampoco la saben, entiendes, pero hay que hacer el ejercicio y que vayan avanzando...”

“Pero es claro que en casa posiblemente no hay las estrategias para moldear eso, pero en la escuela tenemos las herramientas para pulirlas” (SigEntrDoc#3).

Por su parte, una de las expresiones anteriores da a entender que “se supone” que ya deberían dominar ciertas habilidades orales y justo allí radica el problema: así como se aprende a leer o a escribir, también se les debe enseñar a expresarse oralmente de manera efectiva.

4.2.2.4. Tema 4: El docente y la cocreación de espacios más democráticos en la escuela

4.2.2.4.1. De la educación vertical a la horizontal

En este apartado se da cuenta de la corresponsabilidad del docente y los nuevos escenarios en los que este incursiona ya no como el eje central, sino como cocreador de espacios bidireccionales de participación.

El habla y la comunicación se encuentran en el corazón de la práctica en el aula. Es la forma predominante en la que los maestros brindan instrucción y apoyo a sus alumnos y es fundamental para que la mayoría de los estudiantes se involucren con el plan de estudios.

Como docentes, cada uno de los participantes expuso la importancia y aplicabilidad de la oratoria en su proceso y llegan a la conclusión de que es inherente a casi todas las áreas del conocimiento y, por ende, a la vida misma:

*“...Porque es que la filosofía no puede ser dictada como... como un discurso así y vertical, tiene que ser una cuestión **horizontal**...”*

*“Además de la rúbrica que es una cosa como instrumental debería haber una autoevaluación que el mismo ‘pelao’ cognitivamente se dé cuenta hasta dónde puede llegar, y en qué falló, tendríamos que buscar estrategias que le permitan a ese joven hacer esa **retroalimentación** del proceso, oye que yo estoy haciendo la exposición y repito muchos conceptos o tiendo a memorizar, pero a veces digo las cosas sin sentido y no las justifico ...esas cositas...”*

*“Porque es que uno no debe pretender que es el **chacho**, yo diría que mucho mejor que ser un erudito o algo determinado lo importante es **saberlo comunicar, suscitar la inquietud**, lo que te digo yo del asombro es lo que el estudiante para que él solito haga el proceso” (SigEntrDoc#1).*

En este sentido, se devela en algunas de las expresiones el rompimiento de esas estructuras piramidales al interior del aula como una condición para fomentar una consciencia colectiva y reciproca en el que uno sabe, todos saben y entre todos saben mucho.

La oratoria puede que se vea como un resultado, mediante el cual los estudiantes aprenden a hablar con confianza, de manera apropiada y sensible. Sin embargo, los relatos dan cuenta de la oratoria como un proceso, mediante el cual los estudiantes aprenden a través del habla, profundizando su comprensión a través del diálogo con sus profesores y compañeros.

*“Una evaluación que sea fruto del **diálogo**, porque sería una contradicción si yo establezco un dialogo con el estudiante y le hago una evaluación vertical... y que genere la evaluación y el proceso pedagógico un enfoque horizontal y no vertical.”*

*“Por ello el docente debe ser de **mente abierta**, primeramente, tener la capacidad de romper el paradigma de la educación vertical, saber que no se puede tener siempre la razón por difícil que nos parezca” (SigEntrDoc#3).*

En este orden de ideas, sobresale la idea de que al enseñar a los jóvenes cómo participar en el diálogo, se les está ofreciendo mucho más que un rendimiento académico mejorado: se les ofrece una mejor manera de estar en el mundo. Este es un proceso que desarrollará virtudes como el cuidado, la colaboración, el sentido crítico, la creatividad, la sensatez, la tolerancia, la paciencia, la mente abierta, el corazón abierto, la humildad, la comunicabilidad, la atención y más (Phillipson,2021).

Una perspectiva pedagógica horizontal ofrece a los jóvenes y maestros una forma de comprenderse mejor a sí mismos y a quienes los rodean. Les ofrece una forma de conectarse más con el mundo: tener la sensación de estar en él en lugar de ser un observador indefenso de él. Ofrece esperanza.

La esperanza de participar de experiencias de aprendizaje más enriquecedoras en las que no sobresale solo la voz del maestro, sino que ambos coexisten y participan de la construcción del conocimiento por igual. Quiere decir que el aprendizaje se democratiza y abre posibilidades a métodos más efectivos para alcanzarlo.

4.2.2.4.2. El docente humanista y la oratoria

Las escuelas actuales requieren docentes que estén comprometidos no solo con el Proyecto Educativo Institucional sino con su propia vocación para lograr la tan anhelada formación integral de los educandos. Ahora bien, quien decide enseñar a hablar de manera efectiva tiene unas características intrínsecas muy distintas a cualquier docente, precisamente por la naturaleza dialógica del tema en mención. En este apartado, surge la noción del perfil del docente que decide implementar la oratoria.

*“El maestro que utiliza la oratoria es **humanista** en el sentido que no vea al estudiante como un objeto pasivo sino como sujeto activo,*

entonces la comunicación se establece dialógicamente por medio de un **diálogo.**”

“Se establece como un diálogo en donde las partes se **respetan** desde el punto de vista, hay una especie de **consenso** sobre lo que se está hablando” (SigEntrDoc# 1).

“El docente es un **ejemplo** a seguir, y lograr el nivel crítico, requiere de planeación de actividades que lo propicien, de procesos de seguimiento y evaluación permanente, de **retroalimentación**, que otros vean y cuestionen, que se pueda equivocar, que no le dé miedo de fracasar, pero que sí tenga la **valentía** de volverlo a intentar” (SigEntrDoc#3).

Se resalta entonces, que el perfil o posición del docente que haga uso de la oratoria debe ser humanista, es decir, alguien que ve a todos sus estudiantes en igualdad de condiciones y con la capacidad para escucharlos y lograr potenciar en cada uno sus habilidades como persona. Asimismo, un docente capaz de tejer relaciones horizontales basadas en el respeto y el consenso.

De este modo, se debe tener claridad en que la labor de cualquier docente es formar y transformar la mente de sus estudiantes y en consecuencia formarlos plenamente como personas. Haciendo hincapié en que ser docente no es solo una labor pagada o un acto discursivo al interior del aula, sino un estilo de vida que se evidencia en cualquier ámbito en el que interactúa con los que le rodean, tomando con responsabilidad la educación, logrando una relación de respeto, preocupación, generosidad y alegría (Lerner, 2013).

Capítulo V:

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones y recomendaciones

Luego de develar los elementos que emergieron de la contribución de la práctica de la oratoria por estudiantes y maestros, es importante hacer notar que, en las anécdotas iniciales brindadas por la maestra, se logró identificar, para este tema en particular, tres subtemas: 1) hablar demasiado como un obstáculo para el reconocimiento, 2) Incursión del estudiante a escenarios pedagógicos participativos, y 3) el maestro como experto y fuente de inspiración para los estudiantes. En cuanto al primer subtema, se infiere que hay una necesidad profundizar mediante otras investigaciones y discusiones en relación con esa contradicción expresa en la experiencia de la maestra objeto de este análisis: conversar en la escuela versus ser desaplicado. Es como si hacer uso del lenguaje en la escuela fuera necesario para el desarrollo del conocimiento sólo desde la postura del maestro que lo transmite: una perspectiva eminentemente tradicional y conductista de la enseñanza. Ser conversadora y participativa desde edad temprana, y el hecho de conversar mucho e interactuar con otros compañeros la hacía ser considerada una estudiante poco aplicada (la maestra-niña), lo que en las pedagogías contemporáneas no es otra cosa que exclusión social y marginación desde la escuela. Asimismo, se da cuenta de que la capacidad de comunicarse de manera efectiva es un ingrediente esencial para el éxito en la escuela y más allá.

Esta situación trae a cuento el tema de los enfoque pedagógicos y didácticos, y la necesidad urgente de reflexionar colectivamente en

las escuelas para repensar y reconceptualizar esos modelos. Que es una tarea de la institución, del colectivo de maestros y directivos, en un propósito común que ha de materializarse en el PEI, de cara a las situaciones reales y concretas del contexto sociocultural en el que viven los estudiantes. Es una tarea tanto pedagógica como política y humanística del maestro de hoy, de la escuela actual, si se quiere formar ciudadanos críticos, capaces de convivir en democracia en un mundo cada vez más complejo. Ahí, el lenguaje toma su rol como mediación cultural, como elemento de intercambio, antes que un instrumento de poder y de exclusión social.

La capacidad de comunicarse de manera efectiva es un ingrediente esencial para el éxito en la escuela y más allá. Se deben tomar decisiones conscientes para dar tiempo a los docentes para probar nuevas ideas y compartir buenas prácticas, dejando espacio para acoger la iniciativa con buena voluntad. Las preocupaciones iniciales de que un enfoque centrado en la oratoria animaría a los alumnos confiados y desalentaría la participación de los alumnos más tranquilos eran infundadas; a través de la priorización de la oratoria se motiva a los estudiantes más tranquilos a encontrar su voz.

Ahora bien, la experiencia de esta investigación ha mostrado los beneficios que puede tener el desarrollo de la oratoria en diferentes contextos y cómo desde áreas como matemáticas y lengua castellana, la evaluación convencional a través de trabajos escritos puede potenciarse y equiparar su importancia con las habilidades orales. Queda abierto un abanico de posibilidades para investigar y lograr

reales transformaciones en la práctica. Y queda sugerida la hipótesis de un aprendizaje mediado por el diálogo, pues, se aprende mientras se conversa entre sujetos, mediante el intercambio de las voces razonadas. La oratoria no es entonces una técnica, es una mediación necesaria en todo acto de enseñanza y aprendizaje.

Añadiendo a lo expresado en el párrafo anterior, es importante decir que en cuanto a los temas y subtemas derivados del análisis de datos denominado *“Del hablar y pensar”* emergen cuatro temas: 1) la experiencia de la interacción oral en el aula, 2) valor pedagógico del uso de la oratoria en el aula, 3) el momento ideal para aprender a hablar bien, 4) el docente y la cocreación de espacios más pedagógicos en la escuela. Lo anterior, se fundamenta en la idea de que el desarrollo de las habilidades del lenguaje hablado requiere una enseñanza y un aprendizaje decididos e intencionales a lo largo de la escolarización de los niños; sin embargo, existe una variación preocupante en el tiempo y la atención que se brinda a la oratoria en las escuelas, lo que significa que, para muchos niños, la oportunidad de desarrollar estas las habilidades se dejan al azar.

En línea con la idea planteada en el párrafo anterior, promover la oratoria en las aulas tiene el potencial de ayudar a diversificar y fortalecer la pedagogía y profundizar el aprendizaje. La oratoria es útil porque ayuda a los estudiantes a adquirir conocimientos significativos, a pensar bien y a participar en una democracia deliberativa en la que se valoran y comprenden todas las perspectivas. Tiene el poder de hacer del mundo un lugar mejor.

Por todo lo dicho hasta el momento, es coherente comprender que la pandemia ha aumentado el imperativo de actuar ahora. La investigación cree que existe un caso indiscutible a favor de la oratoria como un aspecto integral de la educación y que todos los niños y jóvenes deben beneficiarse de una educación oratoria de alta calidad como un derecho coherente e integral de su educación en la escuela. Para lograr esto, se plantean algunos desafíos:

- Elevar el estatus y la prioridad de la oratoria en la educación.

- Equipar y capacitar a los maestros y las escuelas para que desarrollen las habilidades de oratoria de sus estudiantes, brindándoles las herramientas y los recursos que necesitan para hacerlo.

- Los profesores individuales, los grupos de profesores y las escuelas enteras pueden trabajar para apoyar la oratoria de sus estudiantes. Los maestros pueden:

- o Establecer "reglas básicas" claras para hablar durante las lecciones (por ejemplo, aclarando cómo y cuándo los estudiantes pueden contribuir a las discusiones en clase y qué implica la "escucha activa"). Las escuelas enteras también pueden establecer expectativas a este respecto, por ejemplo, en términos de cómo los estudiantes deben hablar con sus compañeros, el personal y los visitantes.

- o Modelar la charla que esperan de los estudiantes (en términos de tono y etiqueta, así como vocabulario y contenido).

o Hacer buenas preguntas, fomentando diferentes tipos de procesos de pensamiento en diferentes etapas del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, los maestros pueden pedirles a los estudiantes que recuerden información al principio, antes de alentarlos a una exploración más profunda de las ideas.

- ✓ Andamiaje de las interacciones y respuestas de los estudiantes durante las lecciones, por ejemplo, mediante el uso de iniciadores de oraciones.
- ✓ Proporcionar a los estudiantes comentarios sobre lo que dicen y cómo lo dicen.
- ✓ Buscar y brindar comentarios a sus colegas sobre su charla en el aula durante las observaciones de la lección de desarrollo.

Ahora bien, para que lo expresado en el párrafo anterior sea posible, es importante que los resultados finales de esta investigación se constituyan en un cuestionamiento, tanto epistemológico como pedagógico e investigativo para la búsqueda de alternativas de trabajo de los maestros, más coherentes con las realidades sociales, políticas y económicas de nuestros países que hoy por hoy, demandan la formación de sujetos sociales más dialógicos y comprensivos en pro de una sociedad más justa y equitativa. Y para eso, el uso de la palabra, vertida en argumentación razonada y democrática, debe ser uno de los objetivos básicos de toda enseñanza y de toda escuela.

Referencias bibliográficas

- Abascal, M., Benito, J. y Valero, F. (1997). Hablar y escuchar: una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria. Barcelona: Octaedro.
- Agudelo Torres, J. F., Isaza Zuleta, B. E., y Mercado Cervantes, E. E. (2019). Maestros gestores de diálogo y pensamiento crítico: una oportunidad para construir paz en el aula. *Plumilla Educativa*, 23(1), 45–67.
- Alexander, R.J. (2001) Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education. Oxford: Blackwell.
- Alexander, R. (2012). Improving Oracy and Classroom Talk in English Schools: Achievements and Challenges. Extended and referenced version of a presentation given at a Department for Education seminar on Oracy, the National Curriculum and Educational Standards, London.
- Ayala, R. (2008). la metodología fenomenológico-hermenéutica de m. van manen en el campo de la investigación educativa. posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430.
- Bados, A. (1991). Hablar en público. Guía práctica para lograr habilidad y confianza. Madrid: Pirá Baker.
- Castejón, L. (2011). ¿Cómo desarrollar la competencia de hablar en público en el alumnado universitario? *Aula abierta*, 39, 31-40.

- Chambless, DL, Ollendick, TH (2001). 'Intervenciones psicológicas apoyadas empíricamente: controversias y evidencia'. *Revista Anual de Psicología*. 52 (1): 685–716.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dawes, L. (2013) *Talking Points for Shakespeare Plays*. Abingdon: Routledge
- Dawes, L. (2021). On holding a conversation. En: <https://oracycambridge.org/on-holding-a-conversation/>
- Del Barrio, J., Ibáñez, A., y Borragán, A. (2010). La dimensión comunicativa de la inteligencia compartida: la experiencia del aula de oratoria de la universidad de cantabria. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, 4 (1), 745-750.
- Diaz Barriga, Frida (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6. 13. 525-554.
- Dignath G., Buettner, G. y Langfeldt, H. (2008) How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- ESU (2016) *Speaking Frankly: the case for oracy in the curriculum*. London, English-Speaking Union.

- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48
- Evans, A. L., Evans, V., Lami, A. M. y Jones, O. (2004). Public speaking in a democracy. *Journal of instructional Psychology*, 31, 325- 329.
- Facione, Peter (2007). Ensayo sobre pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? [On line]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In Resnick LB (Ed.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale NJ, Erlbaum.France.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, M, y Gómez, J. (2015). Desde la didáctica no parametral ... Estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Y Humanismo*. 17(29). 186-201. <https://doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1252>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologists*. 53(4), 449-455. En: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>.

Hardman, J.(2019)Developing and supporting implementation of a dialogic pedagogy in primary schools in England.Teaching and Teacher Education. 86

Hardman, J. (2020). Desarrollar el repertorio de charlas de profesores y alumnos en la enseñanza primaria de inglés para toda la clase: lecciones de Inglaterra. *Revista Australiana de Lenguaje y Alfabetización* , 43 (1), 68-82.

Hattie, J. A., Biggs, J., y Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99–136.

Howe, A. (2018) Actualización de la oratoria: colocando la 'entrega y respuesta habladas' en el centro del plan de estudios. *Oracy Cambridge*.

en: <https://www.oracycambridge.org/2018/12/02/upgrading-oracy> .

Howe, C y Abedin, M (2013) Diálogo en el aula: una revisión sistemática a lo largo de cuatro décadas de investigación, *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.

Howe, C; Hennessy, S; Mercer, N; Vrikki, M y Wheatley, L. (2019) Diálogo entre maestros y estudiantes durante la enseñanza en el aula: ¿Realmente impacta en los resultados de los estudiantes ?, *Journal of the Learning Sciences*, 28: 4-5, 462-512

Howe, C. y Mercer, N. (2007) 'Children's Social Development, Peer Interaction and Classroom Learning' (Primary Review Research Survey). Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education

Husserl, E. (1998). Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós.

Kuhn, D., y Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (eds.), Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 289-296). New Jersey

Larkin, M. y Thompson, A. (2012). Interpretative phenomenological analysis. In A Thompson y D Harper (eds), Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners. John Wiley y Sons, Oxford, 99-116.

Lerner, S. (2013). El humanismo en las escuelas. Diario la república.

Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.

Littleton, K. y Mercer, N. (2013). Intepensar: Poner el habla a trabajar. Abingdon: Routledge.

Madrid, J. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias Sociales en la educación básica secundaria.

- Revista Praxis Pedagógica 18(22), 49-64. doi:
10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.49-64
- Mannion, J. (2020). Oracy in The Learning Skills Curriculum: Rationale.
- Martínez, M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2014). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. (2^a ed.). México: Trillas.
- Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores. Alberta: Qual Institute Press.
- Mercer, N. (2000). Words and Minds: how we use language to think together. London: Routledge.
- Mercer, N. (2013). The Social Brain, language, and goal-directed collective thinking: a social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, 48, 148-168.
- Mercer, N. (2014). Classroom talk and the development of self-regulation and dialogue in primary classrooms. In D. Whitebread, N. Mercer, C. Howe, & A. Tolmie (Eds). *Selfregulation and dialogue in primary classrooms*. BJEP Monograph Series. Leicester: British Psychological Society.

- Mercer, N. (2016_A) Oracy and thinking skills. In *Speaking Frankly: the case for oracy in the curriculum*. London, English-Speaking Union.
- Mercer, N. (2016_B). Education and the social brain: linking language, thinking, teaching and learning. *Éducation et didactique*, 10(10-2), 9-23.
- Mercer, N. (2018) The development of Oracy skills in school-aged learners. Part of the Cambridge Papers in ELT series. [pdf] Cambridge: Cambridge University Press
- Mercer, N. (2019) *El lenguaje y la creación conjunta de conocimiento*. Routledge.
- Mercer, N., Warwick P. & Ahmed A. (2017) An oracy assessment toolkit: linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction*, 48, pp. 51-60.
- Millard, W., Menzies, L. (2016) *Oracy: the state of speaking in our schools*, London: Voice 21.
- Mercer, N. y Mannion, J. (2018) *Oracidad en el currículo galés: una revisión basada en la investigación: principios clave y recomendaciones para los profesores*. Informe de Cambridge Oracy para el gobierno de Gales.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Serie lineamientos curriculares, Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales: Formar en ciencias ¡el desafío! Guía 7. 28-45.

Montoya, J y Monsalve, J (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. Revista Virtual Universidad Católica del Norte.

Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo – 1ª. ed. — Bogotá: Editorial Magisterio.

Muñoz A y Beltrán J.(2006). Fomento del pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales. Madrid: Universidad Complutense. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Norman, K. (1992). Thinking voices: The Work of the National Oracy Project. London: Hodder y Stoughton.

-Paul, R. Y Elder, L. (2005): Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Dillon Beach, Fundación para el pensamiento crítico.

- _____. (2003). La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Perkins, David. (1997), La escuela inteligente, Barcelona: GEDISA
- Programme for International Estudent Assesment (2018). Informe de resultados 2018.
- Pulgarín, R. y Hurtado, L. P. (2003) Resultados Pruebas Saber en el área de Ciencias Sociales en el departamento de Antioquia. Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia. Medellín, pág. 89.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C. and Clarke, S. N. (2015) 'Talk, Learning and Teaching', in L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan and S. N. Clarke (eds.) Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue, Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Ríos-Carrascal, O. (2017). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en las ciencias sociales a través de la implementación de organizadores gráficos en la educación media rural. Assensus, 2(2), 83-98.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? Persona y Sociedad, 14(1), 113-128.

- Song, Chen, Hao, Liu y Lan (2019) Exploring two decades of research on classroom dialogue by using bibliometric analysis. *Computers & Education. 137, August 2019, Pages 12-3.*
- Steffens, E.; J Ojeda, Decired del C.; Martínez, Olga M.; García, Jesús E.; Hernández, Hugo G.; Marín, Freddy V. (2017)
- Tinto, J. El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizada para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto de origen. *Provincia. 2013; (29): 135-173.*
- Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review, 26(2), 265-283.* UNESCO (2018)
- Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Traducido por Aguirre, J.C. y Jaramillo, L.G. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.
- Van Oers, B., Elbers, E., Wardekker, W., y van der Veer, R. (Eds.). (2008). *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory.* Cambridge and New York: Cambridge University Press.

- Vass, E., & Littleton, K (2010). Peer collaboration and learning in the classroom. In: K. Littleton, Karen; C. Wood & J. Kleine Staarman, eds. *International Handbook of Psychology in Education*, pp. 105–136. Leeds: Emerald.
- Vélez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinaria sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 9(2), 11-39.
- Vizcaya, F. (2003). La elocuencia deseada. *Anales*, 3(2), 117-130.
- Vygotsky, L. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Whitebread, D., y Pino Pasternak, D. (2010). Metacognition, self-regulation and metaknowing. In K. Littleton, C. Wood, y J. Kleine Staarman (Eds.), *Internat*
- Whitebread, D., Mercer, N., Howe, C. and Tolmie, A. (eds.) (2013) *Self-regulation and dialogue in primary classrooms*. British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education - Current Trends: Number 10. Leicester: British Psychological Society.
- Wilkinson, A. (1965). *Spoken English*. Edgbaston, Birmingham: University of Birmingham.

Zuleta, E. (2009). Educación y democracia. Un campo de combate (9.^aed.). Medellín: Hombre Nuevo Editores

ARGUMENTACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCUELA

LA ORATORIA COMO ESCENARIO PEDAGÓGICO

MARÍA ANDREA BAQUERO ESCOBAR

RUDY DORIA CORREA

Se instituye la oratoria como espacio pedagógico para el desarrollo del pensamiento crítico, entendiéndola no sólo como *“el arte de hablar bien en público”*, no como una fraseología elegante, sino como una actividad de interacción social en la cual la palabra hablada es expresión inteligente de ideas que se construyen a partir de ejercicios de pensamiento y que ponen en juego la capacidad de discernimiento del orador, lo mismo que su ideología, su visión de mundo, su ética y su identidad como persona y como ciudadano. Así, la oratoria se constituye en un ejercicio democrático y respetuoso de participación y de intercambio intersubjetivo, basado en el uso ético y estético del lenguaje. A través de este ejercicio se busca que los jóvenes en las escuelas comprendan su papel como sujetos discursivos, capaces de contribuir a la construcción de una sociedad justa y democrática, que es el fin último de todo ciudadano que se precie de tener un pensamiento claro y riguroso.