

**DESARROLLO DE LA CAPACIDAD
ARGUMENTATIVA MEDIANTE LA APLICACIÓN DE
LA ESTRATEGIA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN,
DESDE EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

MARTHA INÉS PINO PÉREZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

EDUCACIÓN AVANZADA

MEDELLÍN

1999

**DESARROLLO DE LA CAPACIDAD
ARGUMENTATIVA MEDIANTE LA APLICACIÓN DE
LA ESTRATEGIA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN,
DESDE EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

MARTHA INÉS PINO PÉREZ

**Trabajo para optar el título de Especialista En
Pensamiento Reflexivo Y Creatividad**

Asesora ALEXANDRA RENDON

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN AVANZADA
MEDELLÍN**

1999

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

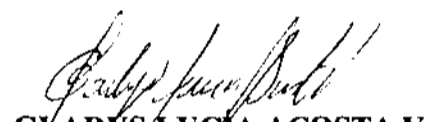
FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
AVANZADA

ACTA DE APROBACIÓN DE MONOGRAFÍA

Entre presidente y jurados de la Monografía DESARROLLO DE LA CAPACIDAD ARGUMENTATIVA MEDIANTE APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, presentada por la estudiante Martha Inés Pino Pérez, como requisito para optar al título de Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad en la Educación, nos permitimos conceptuar que ésta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.

Medellín, agosto 23 de 1999


MARÍA ALEXANDRA RENDÓN
Presidente


GLADYS LUCÍA ACOSTA V.
Jurado


BERNARDO BARRAGÁN
Jurado

CONTENIDO

	Pág
INTRODUCCION	9
1. EL PROBLEMA	11
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	11
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
1.3 JUSTIFICACION	13
1.4 ANTECEDENTES	15
2. OBJETIVOS	30
2.1 OBJETIVO GENERAL	30
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	30
3. MARCO TEÓRICO	31
3.1 LAS CIENCIAS SOCIALES	31
3.1.1. Ubicación en la Construcción de esta Ciencia	31
3.1.2. Contenidos y Métodos	33
3.2 CONCEPTUALIZACION DE INTELIGENCIA	38
3.3 EL PENSAMIENTO	42
3.3.1. Conceptualización	42

3.3.2. Relación Lenguaje y Pensamiento	47
3.4 LA ARGUMENTACION	56
3.4.1. La Argumentación y Los diferentes Enfoques a través de la Historia	56
3.4.2. Argumentación Y Perspectivas Contemporáneas En La Educación Y El Aprendizaje	60
3.5 PRYCREA	66
3.5.1. Fundamentos Teóricos y Metodológicos	66
3.5.2. La Estrategia Comunidad de Indagación	70
3.5.3. La Estrategia Indagación Crítico-Creativa	74
4. DISEÑO METODOLÓGICO	76
4.1 MÉTODO Y ENFOQUE	76
4.2 CRITERIOS DE ANALISIS	80
4.2.1 Habilidades de Pensamiento	82
4.2.2 Indicadores de Creatividad	86
4.3 POBLACION Y MUESTRA	89
4.4 INSTRUMENTOS DE ANALISIS	91
4.5 TRABAJO DE CAMPO	92
5. RESULTADOS	98
5.1 RESPECTO A LAS CATEGORIAS DE PENSAMIENTO	98
5.2 RESPECTO A LAS CATEGORIAS DE CREATIVIDAD	110
5.3 ANÁLISIS COMPARATIVO	118
5.4 ANALISIS E INTERPRETACION	126

6.	CONCLUSIONES	135
7.	RECOMENDACIONES	140
8.	LIMITACIONES	144
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	146
	ANEXOS	149

La capacidad de soslayar una dificultad de seguir un camino indirecto cuando el directo no aparece, es lo que coloca el animal inteligente sobre el torpe, lo que coloca el hombre por encima de los animales más inteligentes, y a los hombres de talento por encima de sus compañeros, los otros hombres.

George Polya

DEDICATORIA

A mi hija Daniela con todo mi amor.

A mis padres y hermanos por su comprensión y apoyo, porque siempre he podido contar con ellos.

A Luis Guillermo Mejía motivo diario de inspiración, compañero incondicional de aprendizaje en el camino de la vida.

AGRADECIMIENTOS

A los profesionales Bernardo y Alexandra que pusieron a mi disposición sus conocimientos y su documentación.

A los compañeros de trabajo y estudio que me alentaron a no desfallecer ante este compromiso.

A mis alumnos que todos los días me hacen crecer como persona y profesional.

INTRODUCCION

Ya, en el umbral del nuevo milenio, la institución educativa sufre la carencia de un proceso estratégico que enfatice en el desarrollo de las capacidades argumentativas de los estudiantes.

La propuesta que se trae al lector, fundamentada en el proyecto PRYCREA, en los teóricos de la argumentación y en la experiencia que desde el ejercicio docente, permite formular conclusiones diagnósticas; es una invitación a la institución, al colectivo docente y a la comunidad educativa para que asuma, en su proyecto pedagógico, el mejoramiento de la calidad educativa, potenciando las capacidades y desarrollando las habilidades argumentativas, mediante la estrategia “Comunidad de Indagación” y en menor medida la estrategia “Indagación, Crítico - creativa”.

El trabajo está enfocado desde las Ciencias Sociales, como espacio reflexivo, de confrontación crítico y proposicional, con el propósito de crear ambientes y espacios de aprendizaje, en donde los estudiantes asuman una actitud de participación activa, como estrategia de aprendizaje y sean capaces de demostrar su nivel de comprensión, mediante la argumentación discursiva, de manera oral y escrita.

Como propuesta académica y de indagación, sean bienvenidas las confrontaciones, las críticas y los aportes que desde la fundamentación teórica, y a la luz de las experiencias sistematizadas, quieran y puedan aportar elementos teórico - experienciales para la deconstrucción y construcción permanente de esta propuesta.

1. EL PROBLEMA 1.1

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Desde la educación, y en ella, desde el que hacer pedagógico, se hace necesario observar, para prestar especial atención al desarrollo de las habilidades cognoscitivas de los educandos.

En mi observación permanente y sistemática, durante mi experiencia como docente, en el área de las Ciencias Sociales, me he planteado una serie de interrogantes, y enseguida de ellos, una serie de expectativas las cuales han posibilitado concluir que, en un alto porcentaje, la enseñanza que acompaña los procesos de aprendizaje en nuestro medio, es expositiva, repetitiva y en poco coadyuva el desarrollo de las habilidades cognoscitivas. En el campo de las ciencias sociales, la situación no es diferente.

Los procesos pedagógicos que se lideran en el aula, adolecen de estrategias de aprendizaje que posibiliten desarrollar habilidades cognoscitivas - comunicativas, reflexivas, analíticas, creativas, argumentativas en los estudiantes.

Las carencias referidas originan vacíos argumentativos en el lenguaje oral y escrito, al igual que en el proceso discursivo. Vacíos argumentativos que se evidencian en la incapacidad para comprender e interpretar el texto que se lee y expresar sus ideas, conceptos, y razonamientos, de manera coherente con el contexto personal y discursivo.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Cómo incide la comunidad de indagación, como estrategia metodológica para el aprendizaje, en el desarrollo de las capacidades y habilidades argumentativas orales, siendo estas un elemento fundamental para potenciar el pensamiento reflexivo y creativo en los estudiantes del grado 6° de educación básica del Liceo Tricentenario de la ciudad de Medellín.

1.3 JUSTIFICACION

La capacidad y ejercicio de la argumentación es un problema común, sentido e incipientemente verbalizado en el ámbito de las instituciones y procesos académicos.

Referido a los procesos de enseñabilidad de las Ciencias Sociales, en el campo específico del Liceo Tricentenario, se puede observar que el problema está presente y se carece de información y estrategias metodológicas, pertinentes para intervenir con eficacia la situación didáctica.

Frente a este panorama, compartimos la necesidad de implementar estrategias de aprendizaje que propicien el desarrollo de habilidades cognoscitivas.

Fomentar la argumentación es una acción intelectual que tiene sentido y es posible plantearse desde la enseñabilidad de cualquier área del conocimiento, dado que la interacción social, en general, y la argumentación, en particular, cumplen una función esencial en las actividades científicas, y por tanto en el avance de la ciencia en su conjunto.

En el campo de las Ciencias Sociales, referido al Liceo Tricentenario, se hace necesario, implementar estrategias prácticas para la promoción de actividades argumentativas, en el aula de clase.

Dado el carácter social de las Ciencias y con mayor énfasis el de las ciencias Sociales; la comunidad de indagación se presenta como una estrategia pertinente y adecuada para atender las necesidades de desarrollo e implementación de las habilidades cognoscitivas a través de la reflexión, el análisis, la interpretación, inferencia, comprensión y creatividad a fin de fomentar la argumentación discursiva en los

estudiantes.

La propuesta de indagación presentada, a través de la Comunidad de Indagación es un aporte que desde la pedagogía y la didáctica, pretende impulsar cambios en la docencia de las Ciencias Sociales y en los procesos de aprendizaje de los mismos.

1.4 ANTECEDENTES

Con el propósito de incentivar el desarrollo de la capacidad argumentativa, algunos estudiosos del tema de la argumentación y su enseñanza la han retomado desde diferentes ángulos:

- Los que fundamentan su estudio en la teoría misma de la argumentación.
- Los que centran la importancia en la enseñanza en la escuela y particularmente en las ciencias.

Para entender el tema de argumentación, sus implicaciones cognoscitivas y posibilidades didácticas se han tenido en cuenta los trabajos de Anna Camps y Joaquim Dolz, Maria Josep Cuenca, Dominique Guy Bassart entre otros a nivel internacional.

En el ámbito nacional consultamos a Antanas Mockus, Alfonso Monsalve y Victor M. Niño, los cuales han teorizado desde la concepción de Chair Perelman, Lude Olbrechts Tyteca, Estephen Edilson y Toulmin.

Anna Camps y Joaquím Dolz consideran que:

- La enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde por parte de los profesores de todos los niveles escolares. Con resultados poco satisfactorios.

- Opinan que no se enseña a los estudiantes a expresar sus opiniones oralmente o por escrito, ni a discutir o debatir temas controvertidos.

- Se asiste hoy más que antes al renacimiento de la argumentación.

- En consecuencia los autores citados corroboran que la argumentación se encuentra con algunos obstáculos que inciden en la decisión de incluirla en la enseñanza, dado la multiplicidad de las conductas argumentativas y la dificultad para su gestión autónoma.

Con referencia al trabajo investigativo de Camps sobre el aprender a escribir textos argumentativos, la autora habla de las características dialógicas de la argumentación escrita y manifiesta la dificultad que se les presenta a los aprendices tanto en la comprensión, como en la misma producción de textos escritos y agrega que sucede en todos los niveles de la enseñanza. Considera que los puntos de partida para determinar los contenidos de la enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita, se hace necesario tener en cuenta lo siguiente:

- La intención con que se escriben los textos argumentativos, quienes son los destinatarios y cuál es la situación social del propio locutor.
- La dificultad por parte de niños y niñas y de adolescentes, de tener una representación de las opiniones de unos posibles destinatarios de sus textos y aún más del juego de opiniones distintas.
- La dificultad de la comprensión de la contra-argumentación y especialmente de la concesión en la relación con la defensa de una tesis que tiene una orientación contraria.
- La dificultad de integrar en su discurso monologal escrito proposiciones argumentativas y contra argumentativas.

El trabajo de Ana Camp fue realizado con estudiantes de séptimo y octavo de básica secundaria. Las actividades que se orientaron para la enseñanza y al aprendizaje de argumentación, fueron:

- La lectura y el comentario de textos. En ella se evidenciaron las dificultades de los alumnos para comprender las estructuras contra argumentativas.
- Los textos leídos fueron analizados distinguiendo entre el punto de vista del escritor y el de los oponentes.

- Algunos alumnos hicieron ejercicios específicos sobre dos estructuras contra argumentativas: la concesión y la refutación de opiniones contrarias.
- La realización de debates les permitió contrastar opiniones diversas sobre un mismo tema.
- En la fase de redacción de textos la mayoría de grupos de alumnos se plantearon la necesidad de que figuraran las opiniones contrarias para luego contrarrestarlas.

En este trabajo, la autora considera que hubo logros tales como:

- Que los alumnos ya no conciben la argumentación sólo como la exposición de los argumentos propios, sino que toman en consideración los argumentos de los otros en su propio discurso, identificaran opiniones distintas que hay que poner en boca de posibles destinatarios.

Otro trabajo monográfico que merece mención es el realizado por Joaquim Dolz. El autor afirma, que para mejorar la escritura y comprensión de textos argumentativos hay tres momentos que son:

- La interacción lectura-escritura, en donde la lectura aparece como una de las estrategias para desarrollar la comprensión.

- Los elementos esenciales en la enseñanza de la argumentación

- Los aportes de una experiencia con niños de once y doce años realizada en Ginebra (Suiza, 1992) sobre este tipo de discurso.

La experiencia consistió básicamente en escribir textos argumentativos por parte de los estudiantes para mejorar la lectura y comprensión a través de una experiencia didáctica de carácter interaccionista que busca principalmente una relación de trabajo entre dos formas:

- Dotando al alumno de medios para analizar las interacciones en las que se produce (o se lee) ese texto argumentativo
- Favorecer la apropiación del valor socio-enunciativo de algunas de sus características lingüísticas específicas.

Las actividades de aprendizaje se organizaron en una secuencia didáctica que comportó diez talleres sobre diferentes dimensiones de la argumentación. El autor demostró con este trabajo la actividad de aprendizaje sí contribuye a desarrollar las capacidades de interpretación de otros textos del mismo tipo. La secuencia didáctica de los talleres es de hora y media de enseñanza diaria.

Los talleres buscaban los siguientes logros:

Taller N° 1: Reconocer un texto argumentativo.

Taller N° 3: Clasificar argumentos.

Taller N° 3: Clasificar argumentos.

Taller N° 2: Analizar las características de una situación de argumentación

Taller N° 4: Dar una opinión y defenderla y tomar en cuenta la posición del otro.

Taller N° 5: Desarrollar argumentos. Usar los organizadores textuales de causa y de conclusión. Usar las expresiones de certeza y de probabilidad.

Taller N° 6: Oponerse y formular objeciones.

Taller N° 7: Contestar la opinión de una autoridad.

Taller N° 8: Negociar. Usar las fórmulas concesivas y de cortesía.

Taller N° 9: Planificar globalmente el texto siguiendo distintos circuitos.

Taller N 10: Elaborar pautas de control para la revisión y la escritura.

Los resultados de esta experiencia posibilitaron observar el grado de comprensión de la carta de alumnos que nunca trabajaron sistemáticamente la argumentación en la escuela y permitió también comparar los resultados entre el grupo experimental y el grupo de control a partir de indicaciones relativas a los efectos de la secuencia didáctica sobre la comprensión de la carta.

En los trabajos monográficos de Jean Michel Adam y Maria Josep Cuenca se encuentran contribuciones teóricas y proposiciones metodológicas para analizar textos argumentativos, particularmente el trabajo del primero se centra en la estructura elemental que tiene toda argumentación y plantea también que un discurso argumentativo trata de influir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio haciendo creíble o aceptable un enunciado o conclusión apoyándose en otro. Esto quiere significar que un argumento, además de tener una validez explícita, debe tener también una validez implícita, no expresada en el

momento.

Adam y Cuenca (1992, pág. 7), con respecto a la didáctica de la argumentación, consideran que no sólo es razonable sino necesario que en la escuela se enseñe a argumentar y para ello será necesario confrontar a los alumnos con situaciones de argumentación *en* dos aspectos principales: el de la comprensión de los argumentos que se vehiculan a través de los

Tratar de desarrollar estrategias para atraer los sentimientos de los otros.

- Saber negociar una posición de compromiso.

Dominique Guy Bassart (Francia, 1995), Es pionero en numerosas investigaciones sobre el desarrollo de las capacidades discursivas en el niño y sobre la enseñanza de la argumentación y de la explicación. Este autor fundamenta algunos de los elementos teóricos de la lingüística y la Psicolingüística, aclara principios y nociones, y menciona algunos de los problemas complejos que intervienen en la producción y comprensión de textos argumentativos.

Antanas Mockus y J. Charum (1986) Se han interesado por el desarrollo de la capacidad argumentativa desde la escuela.

- Afirman que la calidad de la educación es fundamentalmente, la calidad del conocimiento y de la comunicación, que ella posibilita diariamente. La escuela abriga y cultiva ciertas formas de conocimiento y de comunicación emparentadas con las de las ciencias en varios aspectos

- Tratar de desarrollar estrategias para atraer los sentimientos de los otros.

- Saber negociar una posición de compromiso.

Dominique Guy Bassart (Francia, 1995), Es pionero en numerosas investigaciones sobre el desarrollo de las capacidades discursivas en el niño y sobre la enseñanza de la argumentación y de la explicación. Este autor fundamenta algunos de los elementos teóricos de la lingüística y la Psicolingüística, aclara principios y nociones, y menciona algunos de los problemas complejos que intervienen en la producción y comprensión de textos argumentativos.

Antanas Mockus y J. Charum (1986) Se han interesado por el desarrollo de la capacidad argumentativa desde la escuela.

- Afirman que la calidad de la educación es fundamentalmente, la calidad del conocimiento y de la comunicación, que ella posibilita diariamente. La escuela abriga y cultiva ciertas formas de conocimiento y de comunicación emparentadas con las de las ciencias en varios aspectos como: su desprendimiento con respecto a la experiencia inmediata, su énfasis, en relaciones de tipo universal y su dependencia del contexto de una argumentación que se someta a crítica y que por lo general se apoya en un lenguaje escrito (o impreso).

- El trabajo diario, así como sus efectos más importantes, a largo plazo, pueden juzgarse más por la cantidad o novedad, por el grado de acceso al dominio de esas

formas de comunicación y de conocimiento.

- La argumentación, no es más que la consecuencia de la aplicación de la capacidad de producir conocimientos lógicos que se expresan como “manifestación discursiva y explícitamente organizada ver (características esenciales del conocimiento científico y filosófico)”.
- La conciencia que pretende conocer científicamente se ve, obligada a luchar contra las evidencias inmediatas del conocimiento común y contra la dogmatización del primer conocimiento conquistado.

- Recurrentemente se debe desobjetivar y organizar discursivamente el saber que pone en juego, desdoblándose en una conciencia que conoce y una conciencia vigilante hacia los procesos de conocimiento.
- Quién se forma efectivamente en una disciplina científica, debe ser el mismo el que se exige a hacer explícitas sus razones, el que juega a tomarse en serio para refutar racionalmente los errores, los prejuicios, las metáforas fáciles y las evidencias inmediatas.
- Estas exigencias que terminan gobernando la actividad intelectual e individual del hombre de ciencia, que se cultivan y se adquieren en la práctica de la enseñanza y comprometen tanto a estudiantes como a docentes.

Otro trabajo que llama la atención por su contenido teórico fue realizado por Alfonso Monsalve S. (Medellín, 1992) titulado "Teoría de La Argumentación".

Es una reflexión sobre las ideas de Chaim Perelman, y Lacie Olbrechts Tyteca, y Stephen Edelson Toulmin, quienes han sido autoridades en argumentación, desde los clásicos como Platón y Aristóteles.

En una parte de la tesis (pág. 253) sobre la fuerza del argumento. A. Monsalve, dice que para la evaluación de cualquier argumento es necesaria su coherencia interna, pero no suficiente, ya que, hay que considerar otros criterios como por ejemplo su condición universal. Agrega, que desde el punto de vista argumentativo, toda secuencia de proposiciones, admitidas, con el ánimo de persuadir a un auditorio, debe tener una estructuración lógico - deductivo y además deben distinguirse claramente,

cuáles son las condiciones de comunicación y cómo se expresan los contenidos de información, en los diferentes tipos de discurso científico y en las conversaciones ordinarias.

El trabajo realizado por Victor Miguel Niño Rojas (Santa Fé De Bogatá, 1994), titulado “Los Procesos De La Comunicación Y Del Lenguaje” es tenido en cuenta porque profundiza sobre el tema de la argumentación y posibilita tomar herramientas para su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. En uno de sus apartes se afirma que para que una conversación tenga éxito y buen fin, no sólo se necesita claridad conceptual sobre el tema y una actitud despierta, sino que su desarrollo se de en forma oportuna, interesante y cortés. Recalca la importancia de saber escuchar y no interrumpir al interlocutor.

Afirma que el interés depende, no sólo del tema en sí y de la relación interpersonal, sino de la manera como se participe en la conversación. Todo esto para ilustrar que la argumentación tiene una estrecha relación con la forma en que se desarrollen los diálogos, con la manera y coherente en que se organice el pensamiento y se impartan los conocimientos.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Posibilitar a través de la aplicación de la estrategia COMUNIDAD DE INDAGACION el mejoramiento de las habilidades argumentativas orales en el área de las ciencias sociales en el grado 6° de básica secundaria.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Brindar espacios de reflexión alrededor de temáticas curriculares de las ciencias sociales que permitan establecer una relación con los acontecimientos cotidianos
2. Proporcionar un ambiente donde los estudiantes de 6° grado puedan asumir una participación activa y demuestren su comprensión de los contenidos mediante su argumentación.

3. MARCO TEORICO

En los últimos años hemos asistido a grandes avances teóricos, en materia de investigación educativa y principalmente en lo que concierne al aprendizaje; cambios que involucran a docentes y estudiantes en el afán por mejorar la calidad de la educación. La Investigación referida evidencia la necesidad y eficacia de una acción sistemática que dé cuenta cambios significativos y prospectivos en la docencia y en el aprendizaje.

3.1 LAS CIENCIAS SOCIALES

3.1.1. Ubicación En La Construcción De Esta Ciencia

Las ciencias sociales son una forma de mirar el mundo, que se traduce en un conjunto de conocimientos con pretensiones de universalidad y que ofrecen posibilidades de explicar, comprender, predecir, reflexionar sobre los hechos sociales, y asumir responsablemente tareas históricas de transformación social. El objeto de las ciencias sociales, es el hombre en sus diferentes relaciones con el medio ambiente, con sigo mismo, con sus semejantes y con sus cultura, todas estas relaciones están motivadas por una serie de intereses necesidades y valores.

Entre los intereses están, en primer lugar los de predicción y control de los procesos sociales. En segundo lugar, la ubicación y orientación de las prácticas sociales de las personas y de la sociedad en un contexto histórico y cultural y en tercer lugar, la transformación de la sociedad actual para posibilitarle al hombre la realización auténtica de su libertad y sus ideales más humanos.

3.1.2. Contenidos Y Métodos

El método de las ciencias sociales se basa en la posibilidad de la comprensión de sentido (Hermenéutica). Están determinados por el interés práctico de comprensión de la cultura, de la ubicación de ella y de la intercomunicación con los demás. Por este motivo, uno de los instrumentos de estas ciencias es el estudio del lenguaje y los valores socio-culturales que expresa y refleja.

En cuanto a la incidencia pedagógica estas ciencias deben fomentarse en los alumnos desde tempranas edades.

Las ciencias sociales surgen de la experiencia colectiva del hombre en su vida cotidiana y hacia ello deben apuntar sus contenidos procurando que el estudiante elabore sus propios conocimiento a partir de lo concreto, por ende, deben

fomentarse desde temprana edad.

Los contenidos en el nivel de la educación básica apuntan a los ámbitos del entorno del niño y de su vida cotidiana.

En el nivel de la básica secundaria, las Ciencias Sociales conducen al adolescente a reflexiones de carácter sociológico, político, epistemológico, sobre Colombia, Latinoamérica y el mundo de ayer y de hoy.

Las ciencias sociales van más allá de la historia y la geografía y han logrado la contribución de disciplinas como la Demografía, Sociología, Antropología y otras, para enriquecer la comprensión de la realidad social.

El docente no puede descuidar el propósito pedagógico de despertar el interés y motivación por las Ciencias Sociales, para que el alumno continúe el proceso de búsqueda permanente como parte activa de su desarrollo personal y social.

Las reflexiones pedagógicas de las ciencias sociales han posibilitado elaborar varias propuestas en beneficio de la calidad de la educación. Entre los trabajos sobre las ciencias sociales y su enseñabilidad están los de Hemel Santiago Penagos, quién propone desde la pedagogía activa, que la enseñanza de las ciencias sociales debe pasar de la historia de héroes y epopeyas a un contacto permanente con problemáticas, que guíen al alumno hacia la reflexión y el cuestionamiento de los valores que rigen la sociedad en la que se desarrolla, así como sus actitudes frente a ésta.

Francisco Cajiao Restrepo en el decenio de los 80, afirma que: El objetivo de las ciencias sociales es lograr que la persona sea capaz de hacer una reflexión ordenada y expresiva acerca de su acontecer individual, inmerso y condicionado por un entorno social, cuya realidad actual es el producto o resultado de un proceso histórico, y este proceso tiene sentido, en cuanto le permita al individuo, por medio de la razón, intervenir como persona y colectividad en la modificación de las condiciones de vida. Las ciencias sociales en la educación tienen que relacionarse con la capacidad del niño para comprenderse como ser en movimiento dentro de un conjunto social, comprender los fenómenos como resultados de procesos y no aisladamente.

Se debe despertar, en el niño, la actitud de la pregunta histórica, ya que, esto contribuye a formar en él, el cuestionamiento de los procesos y más adelante dice que el lenguaje, como herramienta de pensamiento, le permite organizar,

en forma simbólica la información, de manera que sea posible hacer descripciones, relaciones, comparaciones, explicaciones, inferencias o cualquier otro tipo de procesos mentales pertinentes en el camino de aproximación a los problemas sociales.

Jairo Hernando Gómez y Piedad Ramírez Pardo (profesores investigadores de las ciencias sociales), dicen que educar para el desarrollo del pensamiento social significa educar para el asombro, la crítica y la atribución de sentido. Para asombro ante lo sublime y lo trágico de los diversos escenarios sociales. La crítica para la reflexión y comprensión de hechos sociales y la atribución de sentido para el desarrollo de una imaginativa capacidad propositiva. Agregan que la mayor expresión del pensamiento crítico es el pensamiento creativo.

Desarrollar el pensamiento social implica la utilización de técnicas y procedimientos, tales como: La investigación en el aula mediante la pregunta socrática, la confrontación de textos con las reflexiones colectivas realizadas en el aula, las salidas de campo y el trabajo sistemático abierto en museos y archivos.

Una vez más, estas reflexiones sobre las ciencias sociales convocan a la tarea de la implementación de estrategias que procuren la construcción de saberes desde los textos argumentativos sean ellos orales o escritos.

Sobre la enseñabilidad de las ciencias sociales, F. Xavier Hernández (1992) (profesor de didáctica de las ciencias sociales) afirma que es necesario repensar las ciencias sociales, para poder afrontar los desafíos del futuro, ya que, estas deberían convertirse en los ejes estructurales que permitan la integración e incorporación de otras ciencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto es pertinente citar a Karl Popper cuando dice que una de las principales tareas de las ciencias humanas es la comprensión de los objetos pertenecientes al mundo de las ideas, de las teorías en sí y de sus relaciones lógicas, el mundo de los argumentos en sí y de los problemas en sí mismos.

3.2 CONCEPTUALIZACION DE INTELIGENCIA

En este trabajo se consideró importante conceptualizar la inteligencia, dado que, la sociedad actual, y en ella, la educación, priorizan el desarrollo pleno de las capacidades humanas.

Para conceptualizar el término "Inteligencia" y sus implicaciones en el conocimiento se revisó principalmente los conceptos de H. Gardner por considerarse la más pertinente dentro del contexto de esta investigación.

El término “Inteligencia” ha sido objeto de múltiples definiciones las cuales desde diferentes teorías, han sido más complementarias que contradictorias entre sí.

Algunos autores subdividen la inteligencia a partir de talentos o habilidades que pueden ser comunes.

H. Gardner (1986) sostiene que poseemos siete inteligencias distintas, da una relativamente independiente de las otras; además, aunque estas siete inteligencias poseen, no funcionan aisladamente, porque cualquier actividad implica varias clases de inteligencia funcionando al mismo tiempo.

La argumentación, como una de las habilidades de la inteligencia, fue desarrollada por Gardner, quién la denominó “Inteligencia Lingüística” la define como las capacidades y habilidades que tiene el ser humano para producir y emplear el lenguaje, ya sea oral o escrito. Nombra además:

- la Inteligencia Musical (habilidades en las tareas musicales)
- Inteligencia Quinestésica-Corporal (habilidad para realizar ejecuciones con el cuerpo)
- Inteligencia Lógico-Matemática (habilidades para resolver problemas y para el pensamiento científico)

- Inteligencia Espacial (habilidad para realizar configuraciones espaciales)
- Inteligencia Interpersonal (habilidad para interactuar con los demás)
- Inteligencia Intrapersonal (autoconocimiento de los aspectos como sentimientos y emociones).

Por su parte, Jean Piaget define la inteligencia como el término que denota formas superiores de organización y equilibrio de la estructuración cognoscitiva. Concibe su desarrollo como un proceso continuo de organización y reorganización de estructuras cuyos periodos son:

- Período Sensomotor (cero a dos años de edad)
- Período de las Operaciones Concretas (dos años a once años). En esta etapa el niño adquiere la capacidad de razonar acerca de objetivos concretos, usa reglas lógicas que se refieren a conceptos de mayor que y menor que y a la relación entre el total y la suma de las partes.
- Período de las Operaciones Formales (de once años en adelante). Aparece en esta fase la capacidad de *razonar acerca de* hipótesis y de deducir conclusiones sin la ayuda de objetivos concretos el adolescente puede razonar acerca de un citado hipotético.

Estas teorías permiten deducir, en términos generales, que la inteligencia es la fusión de todas las habilidades que posee el ser humano y que permiten desempeñarse en cualquier aspecto de su vida.

Desde esta investigación la inteligencia es tomada en cuenta como la capacidad de comprender el mundo, pensar racionalmente y emplear en forma adecuada los recursos disponibles cuando se enfrenten desafíos.

3.3 EL PENSAMIENTO

3.3.1. Conceptualización

Considerar al pensamiento como una de las capacidades que más se debe desarrollar en la escuela ha sido una constante, pero muy pocas veces se ha trabajado en función de ello.

Teniendo en cuenta que uno de los propósitos de este trabajo es el desarrollo del pensamiento reflexivo, se hace necesario remitirse a algunos autores que han conceptualizado el pensamiento y que, a su vez, lo han considerado como parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje.

PRYCREA desarrolla la teoría de Resnick (1988), denominado “Pensamiento de Más Alto Orden”, el cual implica un conjunto de actividades mentales elaborativas, con requerimientos de juicios matizados y análisis de situaciones complejas de acuerdo con criterios múltiples. El Pensamiento De Más Alto Orden requiere esfuerzos y depende de la autorregulación. La vía de acción o respuesta correcta no están totalmente especificados de antemano. La tarea del que piensa es imponer significado e imponer estructura en las situaciones, en lugar de esperar encontrarlos ya manifiestos.

Resnick operacionaliza el concepto de pensamiento de más alto orden de la siguiente forma:

1. Es no-algorítmico.
2. Tiende a ser complejo.
3. Produce a menudo soluciones múltiples, cada una con costos y beneficios, en lugar de soluciones únicas.
4. Implica el juicio matizado y la interpretación.
5. Implica la aplicación de criterios múltiples, que a veces entran en conflicto uno con otro.
6. Implica incertidumbre.

7. Implica autorregulación del proceso del pensar.

8. Implica imponer significado, encontrar estructura en el desorden

aparente.

9. Requiere esfuerzo.

A través de la historia el concepto de pensamiento ha tenido varias definiciones, entre ellas están:

“El pensamiento es una técnica operativa mediante la cual la inteligencia actúa sobre la experiencia (con un propósito).” (De Edward de Bono, 1995, 7).

Subdivide el pensamiento en varias categorías: Reactivo y Proactivo, Crítico, y Creativo, Práctico y Científico, de Negocios y El Pensamiento Lateral.

Afirma De Bono que se ha llegado a ideas muy erróneas sobre el pensamiento las cuales considera necesario corregir. Dice que el pensamiento tradicional ha insistido siempre en el pensamiento crítico, en la argumentación, en el análisis y la lógica, componente que considera son muy importantes pero, que son apenas una parte del pensamiento.

Respecto al pensamiento crítico, afirma que se hace necesario pensar constructiva y creativamente.

Además, tradicionalmente nos hemos ocupado del pensamiento reactivo, pero que hay otros aspectos del pensamiento muy importantes, como el Proactivo, que consiste en salir, hacer cosas y hacer que sucedan cosas. Esto requiere de “operatividad” o destrezas del hacer. Requiere un pensamiento constructivo, creativo y fecundo.

De Bono, sobre el pensamiento práctico distingue tres niveles, el Ocasional, el de Discusión y el Aplicado. El Ocasional que tiene lugar en la vida diaria, el de la Discusión que tiene lugar cuando las personas se reúnen para pensar, reflexionar, dialogar y a veces discutir sobre algo. El Aplicado, que debe partir de una necesidad definida, de una elección, una decisión, planificación, etc.

Sobre el Pensamiento Lateral, dice que es un pensamiento discontinuo, impredecible y no convencional, es decir, es aquel pensamiento que explora y desarrolla nuevas percepciones en lugar de limitarse a trabajar intensamente con las existentes.

Según John Dewey, (1989), lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que se tienden. Lo subdivide en dos momentos, el de la Duda, vacilación, perplejidad, y el Acto De Búsqueda, de caza y de investigación.

Nickerson, Perkins y Smith (1985) definen el pensamiento como una forma de conducta hábil. Y plantean la interdependencia existente entre el pensamiento y el conocimiento. Consideran que el objetivo de enseñar las habilidades del pensamiento debe ser la complementación de los contenidos convencionales del currículo. Distinguen dos tipos de pensamiento, el caracterizado como Analítico, Deductivo, Constreñido, Convergente, Formal y Crítico y el otro, como Sintético, Inductivo, Expresivo, Libre, Divergente, Informal, Difuso y Creativo.

Los autores antes mencionados dentro de esta investigación aportan elementos importantes sobre el por qué es necesario potenciar el desarrollo del pensamiento en los niños que ayuda a consolidar y elevar su capacidad cognitiva.

3.3.2. Relación Lenguaje Y Pensamiento

Las teorías cognitivistas han basado sus principios en la relación entre lo cognitivo y lo lingüístico, considerándolas interdependientes. Entre los teóricos

que se ocupan, de esta relación consultamos a:

Jean Piaget, Lev Vygostki sobre lenguaje y pensamiento y J. Bruner por considerarles los más cercanos a nuestra propuesta.

Piaget (1964, pág. 113) subordina al lenguaje al pensamiento, es decir, considera que la inteligencia es anterior al lenguaje y éste una vez adquirido va a servir a lo cognitivo, además considera el lenguaje necesario, pero no suficiente para el pensamiento. Reconoce un apoyo mutuo entre lenguaje y pensamiento y a su dependencia de la inteligencia, que es anterior e independiente del lenguaje

En la teoría de Piaget, el desarrollo cognitivo se concibe fundamentalmente como el despliegue de un plan interno del individuo, el equilibrio de estructuras operativas, de tal manera, que las relaciones interpersonales, sus características y sus repercusiones dependen del nivel alcanzado en dicho despliegue en vez de estar en su origen. Son los procesos cognitivos los que determinan las relaciones interpersonales y no a la inversa. Se infiere entonces que referido al aprendizaje, Jean Piaget concibe la base del desarrollo lógico del niño en la interacción de este con el mundo de los objetos.

De manera distinta, Vygotsky interpreta la adquisición del lenguaje ampliando más la relación lenguaje y pensamiento. Considera que aunque son conceptos y procesos diferentes del ser humano y que el desarrollo del pensamiento, antecede al desarrollo del lenguaje, no hay duda que ambos, en un momento determinado del desarrollo, se encuentran; y es a partir de ahí, que el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.

Considera además, que el lenguaje, en un primer momento, es comunicación con otros y más adelante se convierte en instrumento de comunicación consigo mismo; lo que llamamos lenguaje interiorizado.

En la obra de Vygotsky (1995) "Pensamiento y Lenguaje" se encuentra un apoyo, tanto filosófico como psicológico, para la tesis: "el pensamiento es la interiorización del diálogo". Reconoce claramente que existe una diferencia entre la capacidad que se posee en la infancia para resolver los problemas como personas individuales y la capacidad para resolverlos en colaboración con sus profesores y compañeros también afirma que se ha infravalorado, con frecuencia, el papel que juega la discusión en el aula y la motivación para que se impliquen en las actividades académicas.

En esta misma obra, Vygotsky, refiriéndose al lenguaje interiorizado llega a la siguiente conclusión:

“El lenguaje interiorizado se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, y se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferenciación de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje, y finalmente, las estructuras de éste último dominado por el niño se conviertan en las estructuras básicas del pensamiento. El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño. El desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño como lo han demostrado los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje”.

Jerome Bruner (1983), hace énfasis en la relación pensamiento - lenguaje para el desarrollo cognoscitivo. Sus trabajos permitieron comprender que la adquisición del lenguaje, en cualquier sociedad, implica simultáneamente la adquisición de los elementos de la lógica, así como la competencia para realizar las operaciones lógicas que presupone el pensamiento.; llegando hasta afirmar que “El desarrollo del niño debe estar mediado y estimulado por la interacción con otros.”

También reconoce que los aprendizajes, en la mayoría de los ambientes, es una actividad comunitaria, una coparticipación de la cultura. No se trata solo que el niño deba apropiarse de su conocimiento, y hacerlo en comunidad de quienes comparten su sentido de pertenecer a una cultura.

Lo anterior permite resaltar, no sólo el descubrimiento y la invención, sino la importancia de la negociación y de la coparticipación; Es decir, de la creación

conjunta de la cultura, como objeto de enseñanza y como etapa adecuada del camino para convertirse en miembro de la sociedad adulta en la que vivimos nuestra vida.

Para Bruner, el progreso del aprendizaje no es, ante todo, cuestión de alcanzar niveles cada vez más elevados de pensamiento abstracto, aunque esto pueda ocurrir en física y álgebra. Incluso en esos campos, el crecimiento de la comprensión no se indica mediante el aumento de la capacidad de dominar el lenguaje incontaminado de los hechos y la objetividad, sino a través de los cambios de postura que el aprendiz adopta en relación con el contenido que se le presenta. Para promover ese desarrollo en forma de comprensión, el proceso educativo debe expresar una postura y debe invitar a adoptar la opuesta y, en ese proceso, dar pie a la reflexión, a la metacognición. Este proceso de objetivación en el lenguaje o la imagen de lo que uno ha pensado, de volver después sobre ello y reconsiderarlo permite al aprendiz alcanzar una base más elevada del aprendizaje.

Sólo si el currículo escolar permite al alumno alcanzar esta base más elevada, en donde se convierta en un agente de creación de conocimiento, así como en receptor de la transmisión de conocimiento, será capaz de responsabilizarse como adulto del desarrollo de la cultura que configura su vida.

Bruner también especifica la postura del profesor en relación con el contenido, como un recurso para la reflexión. Propone metas pedagógicas que definen la

postura básica en la clase: Iniciar y desarrollar en los alumnos un proceso de planteamiento de preguntas (método de investigación).

1. Enseñar una metodología de investigación en la que los niños puedan buscar información para responder las preguntas que hayan surgido y utilizar el marco desarrollado en el curso (ejemplo, el concepto de ciclo vital) y aplicarlo a campos nuevos.

3. Ayudar a los niños a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano como pruebas a partir de las cuales se elaboran hipótesis y se extraen conclusiones.

4. Dirigir discusiones de clase en las que los alumnos aprendan a escuchar a los demás así como a expresar sus propios puntos de vista.

5. Justificar la búsqueda, es decir, sancionar y respaldar las discusiones abiertas cuando no se encuentren respuestas definitivas a muchas preguntas.

6. Crear un nuevo papel del profesor, en el que este se convierta en recurso más que en autoridad.

Adam Shaff, respecto a la relación entre lenguaje y pensamiento, afirma: “el pensamiento y el uso del lenguaje, en el proceso de conocimiento y la comunicación, son elementos inseparables de un conjunto y se deben concebir como dos partes de un proceso único del conocimiento de sí mismo, y la comunicación de los resultados de éste conocimiento a los demás.” Se apoya en la teoría de Saussure cuando dice respecto a la utilización del lenguaje y el pensamiento que se parece a las dos caras de un papel. No se puede sacar una cara sin perjudicar la otra.

Dewey (1989) nos comparte con relación al uso del lenguaje, es su alcance pedagógico y el papel que debe cumplir la educación para transformar el lenguaje en una herramienta intelectual. Afirma que el lenguaje mantiene una relación doble con el trabajo de educar y que su utilización debe darse en todas las asignaturas y en el campo de la disciplina social. Agrega, que aunque el lenguaje es la expresión del pensamiento; esto no es lo primordial, por lo menos al principio, de una manera consciente, sino que el motivo primordial del lenguaje es influir, a través de la expresión del deseo, la emoción y el pensamiento, en la actividad de lo demás; su empleo como vehículo consciente de pensamiento y conocimiento es una formación terciaria y relativamente tardía.

Cuando afirma que la educación tiene que transformar el lenguaje en una herramienta intelectual dice que el “problema consiste en orientar el lenguaje oral y escrito de los alumnos que se utiliza primordialmente con fines prácticos y

sociales, de tal modo que, poco a poco, se convierta en una herramienta consciente para vehicular el conocimiento y apoyar al pensamiento. Se pregunta ¿Cómo es posible modificar los hábitos lingüísticos, a fin de convertirlos en instrumentos intelectuales precisos y flexibles? Transformar el lenguaje en auxiliar del pensamiento reflexivo. Considera que el éxito de esta transformación requiere:

- a) La ampliación del vocabulario del alumno.
- b) Una mayor precisión y fidelidad en sus términos.
- c) La formación de hábitos de discurso lógico.

Las reflexiones realizadas sobre la relación lenguaje y pensamiento a partir de los autores analizados en este aparte posibilita deducir que en el ejercicio curricular los componentes lenguaje y pensamiento deben presentarse juntos y en el mismo momento, a fin de que los niños comiencen a pensarse y a verse como seres sociales y políticos con suficientes habilidades para desarrollar e implementar sus capacidades argumentativas en y desde su contexto cultural.

3.4 LA ARGUMENTACIÓN

3.4.1. La Argumentación Y Los Diferentes Enfoques A Través De La Historia

El desarrollo de la competencia argumentativa en la enseñanza como eje central para la reflexión en este trabajo, pone de manifiesto la necesidad de contextualizarla históricamente desde varias perspectivas tanto clásicas como contemporáneas. Ya desde la filosofía clásica se hablaba de que era lo que fundamentaba el ser, es decir, que la argumentación se consideraba el ser de las cosas, puesto que las cosas han sido lo que se ha argumentado de ellas, y muchas veces reargumentada por necesidad histórica de ponerla al servicio de algún interés ya fuera en favor o en contra. Es así como la historia de las ciencias y en especial la historia de la filosofía ha sido una lucha de argumentaciones emergentes ante otras subyacentes.

Entre los griegos, los sofistas manejaron el arte de la oratoria. La filosofía socrática refuta la validez de los razonamientos desde un sentimiento moral sin embargo, esto, condujo a investigar el problema de la verdad y descubrió el

pensar conceptual. Aunque Sócrates y los sofistas, se encuentran en la misma vertiente de la época y manipulan los mismos problemas, los sofistas, permanecen con su arte de la persuasión, mientras Sócrates se vuelve hacia los ideales de la ciencia y de la moralidad.

Ya en la tercera etapa de la filosofía griega, representada por Demócrito, Platón y Aristóteles; se trata de explicar las concepciones del mundo y de la vida a través de unos conceptos fundamentales. Para Demócrito la materia, para Platón la idea y para Aristóteles el principio de la evolución.

Platón, quién fundó la academia para la enseñanza oral y realizó obras muy destacadas entre las que se cuenta, “Los Diálogos”, con relación a la argumentación en el diálogo “El Gorgias”, hace alusión al arte de la retórica, en donde el sofista trata de probar que la oratoria es el medio adecuado para obtener y acrecentar el poder. Platón en cambio ataca la retórica y privilegia la dialéctica como método para la búsqueda de la verdad y elección de valores. En sus diálogos, mediante la técnica de la contraargumentación refuta las opiniones de los oponentes, al llevarlos a contradicciones; así la dialéctica se convierte en instrumento para la consecución de la verdad.

Desde Aristóteles se plantean cuatro clases de argumentos en el diálogo:

- El *didáctico*, que razona desde las proposiciones verdaderas y no desde las

opiniones.

El *examinativo*, que procede desde premisas que son aceptadas por el que responde.

- El *dialéctico*, en el que se razona a partir de premisas generalmente aceptadas a la contradictoria de una tesis dada.

- El *erístico* en el que se razona desde premisas que parecen generalmente aceptadas, pero que no lo son.

Dentro de las líneas de investigación sobre la nueva retórica están las teorías de la argumentación de Toulmin, la nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca, las falacias de Hamblin, y la dialéctica, entendida como la teoría la discusión o del debate.

Estos autores han influido, de manera decisiva, en el desarrollo de una nueva teoría de la argumentación.

Toulmin, influyó con la idea de la estructura del argumento, en diferentes contextos como el discurso político, ético, filosófico, basado en la práctica

jurídica; en el cual, la conclusión de un argumento es una pretensión o reclamo que debe estar apoyado en datos o evidencias, y en el cual, la validez depende, al menos parcialmente, de elementos contextuales y no sólo de consideraciones formales.

Hamblin. Se refiere a las falacias, en las cuales, se discuten una serie de argumentos que no son válidos pero que así lo parecen.

Otra influencia destacada fue la nueva retórica de Aristóteles sobre la importancia de la argumentación como medio de persuasión, así como la intención de los argumentos demostrativos o analíticos. Sobre este tópico, Chaïm Perelman y Olbrechts Tyteca destacaron la idea, de que, en el ámbito de la retórica la validez de un argumento ha de entenderse como una efectividad frente a una determinada audiencia, y la argumentación, como el desarrollo de una “dialéctica” entendida como la teoría de la discusión o del debate.

3.4.2. Argumentación Y Perspectivas Contemporáneas En La Educación Y El Aprendizaje

Para hacer una aproximación a las propuestas didácticas de las ciencias; través de la sustentación argumentativa, es necesario, analizar el contexto interactivo

en el que se propicia la participación de los alumnos en la construcción social del conocimiento desde el aula de clases, teniendo en cuenta las interacciones profesor - estudiante, estudiante - estudiante, y los y los espacios en donde se construyen y argumentan las ideas.

En busca de las respuestas que posibiliten el avance del conocimiento de las ciencias, y con el ánimo de ponerlas al servicio del hombre y encaminarlas a promover las potencialidades cognitivas y desarrollar las destrezas y habilidades comunicativas que son requeridas para la vida personal y social del ser humano que vive, siente, comparte, actúa y se interrelaciona dentro de una realidad social y cultural, esta propuesta investigativa pretende darle vía libre a la competencia argumentativa.

Aprender a pensar posibilita el saber comunicarnos, el comprender, el saber escuchar, hablar, saber leer y escribir y asimilar la experiencia subjetiva para integrarla al crecimiento objetivo. En la educación de la palabra y de la expresión oral está el conocimiento, el desarrollo personal y social y por ende, el desarrollo del lenguaje van de la mano con el desarrollo del pensamiento y de las dimensiones personales del ser humano.

Se han realizado estudios referidos a la importancia de la enseñanza de argumentar en las escuelas primarias y secundarias por considerar que el desarrollo de la argumentación incide de manera directa en la vida personal y social del individuo, ya que sólo desde el compartir se le permite analizar los

problemas desde diferentes perspectivas y experiencias y llegar así a conclusiones verdaderas y a la construcción de un verdadero conocimiento.

De esta manera a la argumentación se le han dado varias definiciones que es importante resaltar desde la nueva visión que hoy se tiene.

Por ejemplo, para Víctor Miguel Niño Rojas (1994). Pág. 330) la argumentación va más allá de la simple información o exposición de un conocimiento: su objetivo es formular razones para sustentar una verdad, planteamiento u opinión a fin de convencer a otros para que acepten nuestro punto de vista y se adhieran a él, para que adopten una determinada actitud, tomen una decisión o ejecuten una acción. Esto se extiende también al campo afectivo y de interacción social

Para Oswald Ducrot (1988. Pág, 40) Quién a través de varios años ha ido construyendo el concepto de argumentación y sobre el cual dice que no hay una definición única porque esta evoluciona permanentemente. En principio, el concepto de argumentación era el que se consideraba que cuando alguien emite dos enunciados sucesivos el uno es un argumento y otro una conclusión.

Más adelante construye junto con sus alumnos otro concepto en el cual demostraron que no sólo una estructura lingüística de las frases permite la

argumentación sino como ella la determina. Y la tercera concepción que consiste en decir que la lengua no sólo impone concluir de determinada manera el sentido, sino que el sentido mismo de las palabras de la lengua no es más que la indicación de determinada forma de concluir.

Algunas otras definiciones que se presentan a continuación están dadas a partir de estudios desarrollados y por medio de los cuales se encontraron propuestas que avalaban la posibilidad de la enseñanza de esta capacidad desde el aula en la que cuentan los significados, los razonamientos y fuerza emocional para persuadir.

En palabras de M. Antonia Candela (1991. Pág. 15) con respecto a la argumentación cita a Billig (1987), quién por argumentación entiende la articulación de intervenciones dentro de un discurso, con la intención de convencer a otros sobre un punto de vista. Cita también a Leith y a Myerson (1989) para quienes la argumentación es presentar una postura con la conciencia de que existe una opinión implícita o explícita diferente a la propia.

Y para Anna Caps y Dolz (1995. Pág, 5) plantean como la razón de ser de toda argumentación la de exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo tratando

de convencer a uno o varios interlocutores o “adversarios” de su valor.

Otro autor mencionado antes en este trabajo, Jean Michel Adam, quién se apoyó en Toulmin, considera que un discurso argumentativo trata tanto de influir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor, como de un auditorio haciendo creíble o aceptable un enunciado apoyado en otro.

Maria Josep Cuenca define la argumentación como un fenómeno discursivo complejo que tiene como objeto convencer a un receptor o auditorio sobre unas ideas o tesis.

Siguiendo la línea de trabajo se consideró importante conceptualizar la argumentación y su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje desde el Proyecto PRYCREA en el cual la ARGUMENTACION como habilidad de razonamiento puede enmarcarse en los planteamientos que hace Resnick y que son apoyados por Lipman. En el pensamiento de más alto orden que implica la aplicación de criterios múltiples, Lipman dice que un criterio funciona como un modo de guiar la realización de juicios y además de juicios matizados; y agrega que, cuanto más numerosas son las conexiones que hacemos en nuestro pensamiento, más enriquecido en la posesión de significados estará nuestro pensamiento.

Si se tiene en cuenta que argumentar implica persuadir o convencer a través de juicios lógicos, entonces, una manera de permitirle a un estudiante argumentar y además desarrollar la capacidad para solucionar problemas, tomar decisiones o

conceptualizar, es pedirle que dé buenas razones ante una opinión o punto de vista.

3.5 PRYCREA

3.5.1. Fundamentos Teóricos y Metodológicos

El proyecto PRYCREA fue un trabajo realizado en Cuba que más tarde se dio a conocer a nivel mundial y latinoamericano como una propuesta para elevar la calidad de la educación por medio de unas acciones transformativas en función de esa calidad.

Las bases conceptuales de PRYCREA están enfocadas en dos categorías fundamentales que son el Pensamiento y la Creatividad.

Este proyecto se basa en aportes de autores como Vygostki, Lipman y Resnick y

asume además las raíces del pensamiento pedagógico latinoamericano y cubano de avanzada. Aporta una articulación de principios y estrategias para el desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad que logra eficacia probada en el aprendizaje y la elaboración del conocimiento. El proyecto PRYCREA comenzó en 1989, su implementación se hizo en aulas experimentales cubanas, donde ha obtenido resultados de transformación, desarrollo del pensamiento de más alto orden y la creatividad.

Las teorías existentes sobre creatividad han sido categorizadas en diferentes sistematizaciones, incluyendo la de Getzels, Jackson, Gowar, Arieti y más recientemente, la de Stenberg y Lubart. Estas teorías forman la conceptualización teórica de CREATIVIDAD en PRYCREA.

La creatividad en PRYCREA es considerada como la potencialidad transformativa de la persona, basada en un modo de funcionamiento integrado de recursos cognitivos y afectivos, caracterizado por la generación, la flexibilidad, la expansión, la autonomía y el cambio (González, 1996).

La creatividad tiene un impacto altamente significativo en las habilidades básicas para aprender tales como la lectoescritura, en individuos considerados de bajo rendimiento.

Así como PRYCREA propicia la creatividad, favorece también el desarrollo del

pensamiento reflexivo, donde el individuo es un ser pensante, que razona bien y efectivamente para el futuro, llegando a la reflexión donde se considera mejor la realidad y se es más razonable frente a ella. Esto implica un pensamiento de más alto orden donde se dan juicios, criterios, autoregulación y significado, se elaboran juicios matizados, complejos y múltiples, logrando ser más creativos.

Mediante el pensamiento crítico-reflexivo, se concibe el pensamiento como el proceso a partir del cual el individuo obtiene significados de la experiencia. Significado sin el cual no hay educación verdadera y que transcurre en condiciones de diálogo y relaciones cooperadas de desarrollo.

En este tipo de discusiones se da una polémica inteligente, de gran apertura, flexibilidad y receptividad, propias del pensamiento reflexivo. Este diálogo que se desarrolla es constructivo y con una elaboración muy bien argumentada. Otra de las posibilidades de las estrategias PRYCREA radica en pensar bien, reflexionar, elaborar significados a través del diálogo donde se construye el conocimiento.

Uno de los objetivos de PRYCREA es que el estudiante aprenda a aprender a pensar y por esto todas sus estrategias van encaminadas a este fin; este proyecto se ubica de esta forma en el bloque de enfoques metacognitivos, todos ellos esperan que el alumno mejore su desempeño y por lo tanto avance en diversas

operaciones cognitivas.

PRYCREA ha tomado algunos aspectos del programa “Filosofía Para Niños” de Mateo Lipman (1992), como la indagación filosófica, anatomía del argumento, habilidades metacognitivas y solución de problemas complejos. PRYCREA además propende por la formación de ciudadanos con mejor capacidad para solucionar problemas y capacidad crítica que implica una enseñanza diferente, al igual que el Constructivismo que percibe al individuo como el resultado entre la interacción de las disposiciones internas propias con el ambiente en los aspectos cognitivos, social y afectivo.

Las estrategias de PRYCREA tienen relación con los aspectos motivacionales del comportamiento del alumno, ya que en sí mismo el aprendizaje implica construcción de conocimientos e involucra a la persona en todo el proceso. Los procedimientos de desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad, movilizan procesos de diálogo reflexivo y a su vez normas de ciertos tipos de comportamiento recíproco en comunidad.

3.5.1. La Estrategia Comunidad De Indagación

Para este trabajo se hace necesario resaltar los aportes de Lipman en su

programa “Filosofía Para Niños”, en donde se analiza la utilidad de la estrategia COMUNIDAD DE INDAGACION en el desarrollo del pensamiento reflexivo.

El diálogo que se desarrolla entre todos los integrantes del grupo con la necesidad de reflexionar, concentrarse, considerar alternativas, oír atentamente., prestar atención cuidadosa a los significados y a las definiciones para luego construir el conocimiento y llegar a una conceptualización. Una Comunidad de Indagación es una asociación para deliberar mediante el pensamiento de más alto orden. Lo que quiere decir, que el diálogo debe ser disciplinado de acuerdo con procedimientos de la indagación. En ella no se indica a los participantes que deben decir, sino que se crea el ambiente donde las personas encuentran que es importante decir y lo que desea decir.

La metodología aquí propuesta es fundamentalmente abierta y constructiva, privilegia además del aprendizaje cooperativo, el individual. De igual forma el maestro se convierte en un facilitador y motivador de los procesos. El alumno ya no es un receptor sino un asimilador creativo y reflexivo, que construye sus conceptos y los relaciona con la realidad a través de la discusión. Otro aspecto para tener en cuenta es el moderador de los diálogos a quien se considera uno de los elementos más importantes para que la estrategia dé buenos resultados.

Las funciones del maestro - indagador según Matheo Lipman son:

- Arbitrar en el proceso de discusión

- Facilitador que estimula el razonamiento de los niños sobre sus propios temas a través de la discusión en el aula.

- Mostrar interés en diferentes puntos de vista aunque no esté en la posesión de la idea correcta o errónea.
- Enfatizar el proceso de discusión más que el logro de una conclusión específica.
- Crear una atmósfera de “dar y recibir”.
- Respetar y hacer respetar cada punto de vista, tomarlo seriamente y con imparcialidad.
- Propiciar que cada niño desarrolle razones para sus opiniones.
- Mantener la discusión en una dirección constructiva y productiva.
- Propiciar la mayor participación posible de la clase.
- Estimular las líneas de discusión divergentes y convergentes.
- Buscar que el diálogo tenga final abierto y reconocer que es frecuentemente algo inestructurado.

- Aprovechar las oportunidades:

Para que el niño explore nuevas visiones de los problemas.

Para indagar cuales ideas pueden conjugarse adecuadamente.

Para remarcar o reforzar algunas de las ideas expresadas por los niños.

Para que el niño le de vueltas a la idea hasta que haya sido desarrollada y, en algunos casos, aplicadas a situaciones vitales, de la experiencia humana.

- Imprimir a la sesión de reflexión un carácter de diversión y de juego y que no se vivencie como una sesión intelectual, formativa, como él en su experiencia escolar.
- Interpretar los silencios de los niños (hay quien no habla, sino raramente, pero escucha con atención, constructivamente, y está de hecho, involucrado aunque no haya entrado en juego en la discusión).
- Captar la ocasión apropiada en la discusión para emplear las preguntas - modelo cuando sea necesario en cada ocasión y no confundir su uso: "cuál pregunta hacer y en qué momento"

3.5.2. Estrategia Indagación Crítico - Creativa

Esta estrategia se trabaja básicamente sobre el texto y sobre la información escrita; consiste en presentar un tema, hacer recuperación de los conocimientos anteriores relevantes y necesarios para abordar el tema. Los niños leen por sí mismos, luego al terminar la lectura, formulan preguntas y hacen una valoración de estas, luego son recogidas en el pizarrón para luego empezar a resolver en comunidad de indagación, a manera de diálogo abierto o en equipos, foros, paneles o mediante “competencias con la mente”, o como actividades a realizar independientemente, para luego dialogar sobre las respuestas en debate abierto. Esta estrategia posibilita desarrollo de lectura, pensamiento, creatividad, conocimiento, calidad de aprendizaje.

En la Indagación Crítico-Creativa se agrupan la lectura y las matemáticas como habilidades básicas. Se les llama básicas para entender que son capaces de dar libre acceso y reforzar otras habilidades cognitivas.

En el desarrollo de la lecto-escritura reflexiva-creativa hay que concentrarse en los aspectos funcionales, comunicativos del lenguaje, en lugar de entender ante todo el progreso de la lectura como un avance en la pronunciación correcta y la fluidez.

La lectura y pensamiento son interdependientes. La evidencia de la comprensión lectora está en la indagación y el cuestionamiento, la problematización, la exploración, la conjetura y la hipotetización durante el diálogo abierto para abordar los interrogantes.

La estrategia Comunidad de indagación por ser una herramienta que se da a través de un dialogo socializado, permite que el estudiante estructure y ponga en juego sus conocimientos previos, además que entienda y construya los conocimientos en el aula.

4. DISEÑO METODOLOGICO

4.1 MÉTODO Y ENFOQUE

En el área social las investigaciones han buscado métodos cada vez más adecuados y satisfactorios para abordar los problemas sociales.

Esta investigación fue de tipo cualitativo porque tiene como primera razón de ser, describir detalladamente situaciones, eventos, personas, interrelaciones y comportamientos observables. Además incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos. El enfoque es etnográfico porque le permite apoyar el proceso de transformación social y a través de este trata de encontrar las interpretaciones, las relaciones y a veces las soluciones o las propuestas de acción, para su comprensión e interpretación se apoyó en la Hermenéutica, la cual fué utilizada en este trabajo para ayudar a entender, comprender e interpretar a partir de las reconstrucciones de los textos, aquellos aspectos de la información más relevantes que había disponible para el análisis, es decir, se pretendió que la Hermenéutica desde su horizonte conceptual ayudara a encontrar las implicaciones cognoscitivas y buscar en la acción pedagógica realizada aquellos aspectos que vayan en función de cambios importantes.

Desde el punto de vista de la etnografía educativa es la que coloca el acento

sobre la dimensión cultural y la realidad social que se somete a análisis. Se hizo necesaria la inmersión en esa realidad objeto de estudio con dos herramientas básicas que fueron la Observación Participante y la Aplicación de Estrategias.

El trabajo etnográfico le permitió al investigador no sólo observar las “realizaciones” de los participantes en su desempeño sociocultural sino registrar qué decían, qué realizaban, es decir, descubrir sus capacidades y tratar de potenciarlas.

Para el desarrollo del proceso se plantearon unas estrategias comunidad de indagación e indagación crítico -creativa que le permitieron a los miembros participantes de la investigación, la manifestación de ciertas habilidades de pensamiento y creatividad.

Entre las acciones que se llevaron a cabo están, la selección de las respuestas que permitían, tener contacto directo con los participantes, registrar y capturar los datos claves, realizar la descripción de las sesiones, lo que quiere decir que la etnografía es la que apoya el proceso y visualiza el cambio.

La propuesta del trabajo investigativo se fundamentó en las teorías de desarrollo cognoscitivo y en la conceptualización teórica del pensamiento reflexivo y la

creatividad.

Podemos agregar que el proceso de trabajo fue cuasi experimental un matiz experimental una vez que tenía como principal propósito mejorar habilidades de pensamiento y creatividad a través de aplicación de la estrategia Comunidad de Indagación cuyo propósito buscó apoyar siempre el proceso de transformación de los estudiantes en su manera de construir el conocimiento.

Las motivaciones que movieron este trabajo fueron varias, entre ellas la conciencia misma que implica ser maestros en todo momento, el de ser investigadores permanentes de nuestra tarea para un mejor desempeño, otra es desde la fusión social que cumple la educación como es la de incentivar permanentemente el desarrollo de potencialidades que son la esencia misma del ser humano, para que en función de ellas pueda contribuir al bienestar de todos con la firme convicción de que la utilización responsable de la inteligencia tendrá dicho fin.

Todo el propósito de este trabajo se fundamentó en apoyar los diferentes modos de acción que actúan sobre una realidad para transformarla.

4.2 CRITERIOS DE ANÁLISIS

Para el proceso de análisis e interpretación de los resultados se tuvieron en cuenta varios componentes, basados en la conceptualización teórica aplicada y la cuantificación de las sesiones y los resultados de cada una de estas.

Para llevar a efecto el análisis se utilizaron factores de confiabilidad internos y externos, los cuales se combinaron para una mejor organización y comprensión de los pasos que se desarrollarían en la investigación.

Como factor externo se consideró la duración de la investigación que se aplicó durante el segundo semestre escolar del 1998, donde se pretendió realizar un proceso sistemático para la aplicación de la estrategia Comunidad De Indagación, propia del pensamiento Reflexivo y Creativo, junto con la Guía de Habilidades de Pensamiento del Instituto de Filosofía Para Niños de Mateo Lipman (IAPC).

Se procuraron espacios propicios para el trabajo a realizar a fin de que intencionalidad que se quería tuviera resultados satisfactorios, además se buscó que las partes involucradas mantuvieran las expectativas y la motivación

psicológica pertinente.

La orientadora del proceso hizo la observación directa, la recolección de datos generales y focalizados, describió las sesiones y la participación de cada uno de los miembros, los comportamientos, las actitudes hacia los diálogos, las interrelaciones de los sujetos, el desarrollo de las habilidades de cada sesión.

Durante el proceso se tuvieron en cuenta los criterios de pensamiento y creatividad y se observó el desarrollo de habilidades.

4.2.1. Habilidades De Pensamiento

A. Habilidades de indagación General:

Es un proceso que se da en el pensamiento desde las primeras etapas del desarrollo.

1. Hace preguntas relevantes: Reconoce discrepancias en la información o aspectos problemáticos de una situación y los trae a colación por medio de una pregunta.
2. Evita generalizaciones absolutas: Una generalización absoluta postula que lo que es verdad para un miembro de una clase, es verdad para toda la clase. Generalmente conocida como estereotipos.
3. Sustenta con evidencias explicativas: Pide que lo que se le alegue sobre un hecho, esté apoyado en evidencias.
4. Desarrolla hipótesis explicativas: Con frecuencia la evidencia está disponible, pero carece de una explicación satisfactoria.
5. Reconoce diferencia de contextos: Los indagadores habilidosos están alertas

*

a las diferencias situacionales, los cuales convertirían sus generalizaciones en algo riesgoso.

6. Construye sus ideas sobre las de otros: Los miembros cooperativos de una comunidad de cuestionamiento no construyen sólo sobre sus propias ideas, ellos están preparados para contribuir al fortalecimiento de las teorías y los supuestos de otros.

B. De Apertura Mental:

Es la actitud dispuesta al conocimiento del otro y el aceptar la posibilidad de cambiar la propia posición.

1. Acepta críticas razonables y valora alternativas: Aquellos que tienen apertura mental no son defensivos sobre sus opiniones. Ellos argumentarán sus propios puntos de vista, pero al mismo tiempo ellos reconocerán el valor de la crítica constructiva.

C. Habilidades de Razonamiento:

Es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente. Puede ser sometido a criterios evaluativos (válidos, no válidos) y puede ser enseñado.

1. Ofrece analogías apropiadas: Las analogías están entre las herramientas de indagación más poderosas y de más largo alcance, especialmente cuando llegan a moverse rápidamente de un dominio o contexto a otro. Las analogías son a menudo puntos de partida de investigaciones frescas y nuevas.
2. Busca clarificar conceptos mal definidos: Los estudiantes a los que se les asignaron problemas bien definidos, los encuentran a menudo poco interesantes, más bien preferirían encontrar los problemas por sí mismos, Esto puede significar comenzar con conceptos problemáticos, vagos y pobremente definidos, que necesitan de análisis y clarificación.
3. Hace distinciones y conexiones relevantes: Si alguien sobregeneraliza o iguala cosas que son diferentes, puede evocar una objeción en el sentido que pudiera no estarse haciendo una distinción apropiada, por otro lado sucede que cosas muy semejantes entre sí son tratadas como totalmente independientes una de otra, esto provocaría una objeción en el sentido de que no está haciendo una conexión apropiada.
4. Sustenta opiniones con razones convincentes: Al plantear una opinión, uno asume la responsabilidad de desarrollar un argumento que justifique esa opinión. Al menos esto significa encontrar una razón o razones que sean a la

vez relevantes y fuertes.

5. Ofrece ejemplos y contraejemplos: Dar un ejemplo es citar un caso específico, particular de una regla general, un principio o un concepto. Dar un contraejemplo es citar un caso que viola una generalización o refuta un argumento dado por algún otro.
6. Busca descubrir lo que subyace: Las afirmaciones que hacemos precipitadamente están a menudo basadas en suposiciones que están encubiertas tanto para los demás como posiblemente para nosotros mismos. Exponer lo insostenible de una afirmación es a veces suficiente para demostrar la debilidad y superficialidad de las suposiciones en las cuales estas afirmaciones descansan.
7. Extrae inferencias apropiadas: Las inferencias apropiadas son aquí varias, aunque en muchos casos la validez estricta no es posible, uno tiene que apoyar el contenido más bien en la probabilidad que en la certeza. Puede notarse que extrayendo una inferencia de esa forma, uno expone más claramente los presupuestos en que descansa esa afirmación.
8. Hace juicios evaluativos balanceados: Son los que muestran un equilibrio entre el pensamiento crítico guiado por el criterio (que evalúa sobre la base

del criterio del buen o mal pensar), y el pensamiento de insight guiado por el contexto (que propicia la creatividad). Ello trae lo normativo a dominar sobre lo descriptivo y reconoce las limitaciones tanto como las ventajas de la comparación. Los juicios balanceados raras veces son fieles pero son razonables y juiciosos.

4.2.2. Indicadores De Creatividad A.

Cambio o Transformación:

Su intervención o acción introduce un giro o una curva en el pensamiento de la comunidad, una ruptura con el curso seguido por el pensamiento (pensamiento que se opone o se invierte).

Realiza síntesis creativa: Mediante reagrupaciones o conexiones de elementos dados por el propio niño y/o por el grupo.

- Propone ideas nuevas como alternativa diferente.
- Produce una pregunta que replantea toda la situación.

- Hace problematizaciones que introducen cambios en la situación.

B. Flexibilidad:

Se refiere tanto a la apertura y receptividad, como a la disposición y a la habilidad para cambiar de postura o de ángulo de enfoque.

1. Es abierto al diálogo.
2. Escucha con atención.
3. Hace notar diferencias sutiles.

C. Generación:

Se refiere a la producción original propia que se relaciona con la inventiva y el descubrimiento al actuar independientemente.

1. Es original: Producción original propia que se relaciona con la inventiva.

D. Autonomía:

Se refiere a la posibilidad de pensar independientemente, elaborar juicios propios, mantener las opiniones a través de argumentos sólidos e iniciar acciones autocorrigiéndose.

1. Elabora juicios propios: Es decir, que se expresa con pensamiento

independiente.

2. Se autocorrige: Autocorrección de su propio proceso (generado por sí mismo).

3. Se defiende con argumentos: Mantiene su opinión y la defiende con argumentos e iniciativa.

E. Extensión:

Se refiere a la producción de ideas, interrogantes y problematizaciones que hacen avanzar el conocimiento y la experiencia propia y ajena, al llevarlos más allá de lo que existía.

1. Genera interrogantes.

2. Genera nuevos conocimientos.

4.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

Este trabajo se realizó con veinte estudiantes de ambos sexos del grado 6° de la Básica Secundaria del Liceo Tricentenario, ubicado en el barrio Tricentenario de la comuna noroccidental del municipio de Medellín. Esta población estudiantil corresponde a los estratos socio-económicos 2 y 3.

La muestra fue tomada aleatoriamente de un grupo mixto de 120 estudiantes de grado 6° de la jornada de la tarde. Sus edades oscilan entre +los 11 y 13 años.

El grupo estuvo conformado por diez hombres y diez mujeres.

Los niños proceden de un nivel socio-cultural bajo. En su mayoría viven en hogares con padres separados y las mamás son cabezas de familia que generalmente trabajan o son desempleadas.

El nivel académico de sus padres es bajo, dado son personas con pocos grados de escolaridad, la gran mayoría de los niños reciben muy poco acompañamiento en su proceso de aprendizaje.

Los índices de violencia a los cuales se ven sometidos hace que sus esquemas

de pensamiento estén abocados más a la búsqueda de afecto que a su interés por un desempeño intelectual óptimo. Esto hace que los maestros, en su acompañamiento, tengan que hacer un trabajo más de tipo psicológico que de potenciación de habilidades o capacidades intelectuales.

Los estudiantes se caracterizan por estar poco habituados a seguir dinámicas de intervención en clase, además su entorno no ayuda a que ellos adquieran confianza en su conocimiento y que lo expresen abiertamente

No siempre se les posibilita expresar las ideas que puedan surgir de la confrontación del debate.

La relación de conocimiento se da más de forma unilateral que bilateral.

4.4 INSTRUMENTOS DE ANALISIS

Los elementos que permitieron recoger la información fueron:

- El diario de campo, en el cual se hizo el registro escrito de las comunidades de indagación desarrolladas en las diferentes sesiones.
- Se nombró un monitor para cada sesión, quién con la ayuda del facilitador, describía las sesiones.
- Se realizaron trabajos escritos hechos por los estudiantes.

- Se utilizó grabación sólo en una sesión.

4.5 TRABAJO DE CAMPO

La información de interés para este trabajo se obtuvo a través de la aplicación de las estrategias descritas en otros apartes, cada sesión se registró en forma escrita, es decir, de las preguntas, respuestas, aportes, críticas, complementaciones, aclaraciones, deducciones y observaciones de los participantes en las sesiones de trabajo.

Luego se toma en forma aleatoria veinte estudiantes de un grupo de cuarenta. Se les hace la previa motivación y se ilustra sobre la importancia y la pretensión del trabajo.

Para mejor comprensión se realiza una práctica de comunidad de indagación libre y espontánea, sobre una temática que todos manejaran.

Todo el trabajo de campo fue desarrollado en doce sesiones de tres y dos horas

cada uno con la aplicación de ocho comunidades de indagación y tres de indagación crítico - creativa.

La metodología utilizada para cada sesión fue prácticamente la misma, lo único que varió fue el tema y su forma de presentarlo.

Los objetivos fueron los mismos que se propusieron para el trabajo de investigación, es decir, la aplicación de las estrategias Comunidad de Indagación e Indagación Crítico-Creativa para el desarrollo de habilidades argumentativas orales y escritas desde las ciencias sociales, la creación de espacios de reflexión. Las temáticas que se desarrollaron durante las sesiones fueron presentadas de diferentes formas (videos y lecturas).

A partir de la temática previamente trabajada se les pide a los estudiantes elaborar preguntas de “alto *orden*”, cuyas características los estudiantes ya conocen. Seguidamente se hace la clasificación de las preguntas en ALTAS, MEDIAS Y BAJAS, según los criterios de evaluación en “Comunidad de Indagación”. Este proceso de clasificación de las preguntas se hace en cada una de las sesiones.

Para desarrollar las preguntas de “Alto Orden” en comunidad de indagación, se nombra un monitor o relator quién toma nota de todo lo que acontece.

Antes del cierre de cada sesión se evalúa la estrategia, la participación y producción de los estudiantes, los logros que se alcanzaron, y las inquietudes surgidas.

PASOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN

- Presentación del material con una referencia curricular.
- Lectura individual.
- Elaboración de criterios para las preguntas de alto orden.
- Presentación de la pregunta modelo.
- Invitación a los estudiantes a elaborar preguntas de alto orden, referentes a la lectura.
- Clasificación de las preguntas de altos medios o bajo orden.
- Iniciar la comunidad de indagación ubicando el grupo en círculos.

*

- Establecer las normas para la comunidad de indagación (pedir la palabra, poner atención, sustentar lo dicho, respetar al otro, etc.)

El facilitador propone respuestas a las preguntas iniciando por los que posiblemente abarquen más el tema. El facilitador cuando considere que se ha recogido suficiente información, invita a los participantes a hacer conclusiones, hacer clases de discusión a partir de los nuevos conocimientos dados.

La discusión termina cuando el grupo ha logrado su consenso o cuando todavía hay dudas y es necesario remitirse a una fuente de información diferente al grupo.

El desarrollo de la estrategia Indagación Crítico-Creativa se trabajó combinada con la estrategia Comunidad de Indagación en tres sesiones, en estos casos los estudiantes leían el documento extra clase y traían elaboradas a la clase una o dos preguntas de alto orden, luego se agrupaban de a cinco personas y seleccionaban las preguntas mejores, luego se procedía a escribirse en el tablero y se desarrollaban en comunidad de indagación.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

SESION N°	FECHA	TEMA	ESTRATEGIA METODOLOGICA	NUMERO DE ESTUDIANTES	RESPONSABLE	OBSERVACIONES
1	Sept 22/98	Gobierno Escolar	C de I	20	Martha I. Pino P.	
2	sept 28/98	Película Cosmos	C de I	20	Martha I. Pino P.	
3	Oct 6/98	El Universo	C de I	20	Martha I. Pino P.	
4	Oct 16/98	El Sistema Solar	C de I	20	Martha I. Pino P.	
5	Oct 30/98	Lectura: Geografía de Grecia	C de I	20	Martha I. Pino P.	
6	Nov 3/98	Lectura: Generalidades de Grecia	C de I	20	Martha I. Pino P.	
7	Nov 10/98	Lectura: Historia de Roma	C de I	20	Martha I. Pino P.	
8	Nov 20/98	Lectura: Herencia de Roma	C de I	20	Martha I. Pino P.	
9	Nov 30/98	Valores - El Respeto	C de I	20	Martha I. Pino P.	
10	Dic 1/98	Película La Odisea	C de I	20	Martha I. Pino P.	
11	Dic 3/98	Cuento El Reino Marino de Poseidón	C de I	20	Martha I. Pino P.	
12	Dic 4/98	El Medio Ambiente	C de I	20	Martha I. Pino P.	
13						
14						

5. RESULTADOS

5.1 RESPECTO A LAS CATEGORÍAS DE PENSAMIENTO

En el desarrollo de cada una de las sesiones de la aplicación de la estrategia Comunidad de Indagación, se hizo mucho énfasis en la formulación de las preguntas, lo que posibilitó que los estudiantes realizaran buenas preguntas. Otra constante en cada sesión fue la clasificación de éstas en preguntas de alto orden, de medio orden y bajo orden.

En la primera sesión se formularon cinco preguntas de las cuales tres son relevantes, de los veinte sujetos dieciocho participaron y empezaron a manifestarse los sujetos altos y también varias de las habilidades de pensamiento y creatividad.

En esta primera sesión los indicadores de indagación general el indicador que más se desarrolló fue el de las preguntas relevantes.

En el transcurso de todas las sesiones, de los veinte sujetos once (11) hacen preguntas de alto orden, son ellos: 11, 13, 14, 15, 07, 02, 05, 09, 01. Algunos con más de una pregunta como el sujeto 15 que en 7 de las 8 sesiones realizó buenas

preguntas, el resto de los sujetos, de una a dos preguntas relevantes en una de las sesiones.

En la primera sesión cuya temática era “El Universo” dentro de las preguntas dadas el sujeto 15 formuló la siguiente: ¿Qué sabemos del universo y qué tanto? Esta pregunta permite darnos cuenta que el sujeto cuestiona la complejidad y la amplitud del tema.

En otras sesiones la elaboración de las preguntas por parte de los participantes, tuvo características muy particulares, como el hacerlas muy concretas, dado que las comunidades de indagación estaban referidas a un área también concreta como las ciencias sociales.

En las sesiones los participantes elaboran preguntas sobre temáticas presentadas a través de proyección de videos, lecturas o producto de sus conocimientos previos.

En cuanto al indicador “Hace preguntas relevantes”, se hizo presente durante todas las sesiones veinte veces, en las sesiones 1, 2, 5, y 7 se dio entre tres y cuatro veces.

Ejemplifiquemos, en la segunda sesión se lee un cuento sobre mitología griega,

llamado “El Reino Marino de Poseidón”. Se realizaron preguntas por parte de los sujetos 14, 15 y 07.

Pregunta del sujeto 07: ¿Por qué Poseidón no tenía presente los sentimientos de las personas?

Pregunta que a la luz del análisis nos permite vislumbrar que las respuestas serán problematizadoras y nos remitirán a otros contextos.

Pregunta del sujeto 14: ¿Qué nos hace más buenos que otras personas?
Pregunta del sujeto 15: ¿Qué nos hace ser buenos o menos buenos?

Estas preguntas nos llevaron a discrepar, problematizar y a traer situaciones que hacían parte de nuestra formación y principios de vida.

En todas las demás sesiones, los participantes que se mantuvieron altos fueron aquellos que siempre hicieron buenas preguntas en más de una sesión 14, 15, 02 y 11. Otros sujetos como el 13, 07, 05, 09, lo hicieron en una sesión y los demás sujetos a pesar de haber hecho preguntas, éstas no fueron catalogadas como relevantes, sin embargo, para la validación de su trabajo se tiene en cuenta su participación, su disponibilidad para realizarlas y defenderlas en el momento de la clasificación.

El indicador "Evita generalizaciones absolutas" se dio en las sesiones dos y tres.

Los sujetos que las realizaron fueron: 17, 09, y 02.

Ante la pregunta ¿Qué nos hace ser más o menos buenos? El sujeto 09 dice que uno a veces se siente muy celoso de otras personas porque a veces querían más al hermanito. Otra fue la respuesta del sujeto 17, quién le refuta y le dice: Lo que ella está diciendo es mentira que la mamá quiere más a unos hijos que a otros; que la mamá los quiere a todos por igual. Acá vemos claramente que el participante 09 está evitando generalizaciones.

Otro ejemplo de éste indicador se dio en la sesión número cuatro cuando se discutía sobre la Odisea el sujeto 19 en una parte de la discusión dice: que todos los hombres son infieles; el sujeto 02 le recrimina diciendo: no todos son infieles si quieren a su esposa. Acá vemos como el participante evita estereotipar una verdad.

El criterio “Sustenta con evidencias explicativas” fue uno de los indicadores que más se dio. En la sesión tres y en la sesión seis se dio cuatro veces. En la sesión cuatro se dio tres veces, en las demás sesiones se dio de una a dos veces.

En la sesión uno éste indicador lo vemos en el sujeto 05 cuando afirma: los investigadores descubrieron la teoría del Big Bag que decía que la energía estaba concentrada en un sólo punto y esto originó una gran explosión y así se formó el universo. Vemos como el sujeto acá está procurando apoyarse en otros conocimientos para hablar de la formación del universo.

Otro indicador de Indagación general. Hace hipótesis explicativas se da con frecuencia en todas las sesiones. Los sujetos que desarrollan esta habilidad en dos o más sesiones son los sujetos 07, 17, 20, 15.

En menor medida los sujetos 05, 10, 16, 19, 08, 01, 03 y 14. En los demás sujetos no se dio.

En la sesión dos el sujeto 14 hace una afirmación y desarrolla una hipótesis explicativa cuando se hablaba sobre los sentimientos dice: si existe amor cuando uno recibe amor, da amor y cuando recibe rencor da rencor.

Otro ejemplo es el siguiente, cuando el sujeto 17 dice: tal vez Odiseo buscaba otras mujeres para distraerse. Aquí vemos como el muchacho elabora una hipótesis explicativa.

El indicador “Diferencia contextos” se da con menor frecuencia durante el desarrollo de las sesiones, de hecho en las primeras cinco sesiones no se dio. A partir de la sexta sesión se da entre una y tres veces.

Los sujetos que desarrollan ésta habilidad son: 02, 05, 01, 14, 15, 17, 19. En el resto de los estudiantes no se dio.

Con relación a la discusión por qué Odiseo le era infiel a su esposa, el sujeto 01 dice: Es que es muy diferente de esa época a esta época, porque en esa época seguro era permitido ser infiel. Aquí se nota como el participante se remite a un contexto diferente al presente.

El indicador "Construye sus ideas sobre las de otros" se dio en seis de las ocho sesiones. Los sujetos que la desarrollaron entre una y tres veces fueron el 13, 15, 19, 06, 05, 07, 14, 19 y 17. En los demás sujetos no se dio.

Es de anotar que éste indicador no se desarrolló con frecuencia porque muchos diálogos fueron cortos y no permitieron su manifestación. Este indicador se puede ver en el ejemplo siguiente: ante la afirmación del sujeto 14 que dice que en el Imperio Romano las mujeres no tenían derechos, el sujeto 07 dice: yo creo que sí tenían derechos pero eran más pocos que los de los hombres. Aquí el sujeto complementa y fortalece su teoría sobre la idea de otro.

En la categoría de "Apertura mental", los indicadores acepta críticas razonables y valora alternativas, se dio con muy poca frecuencia porque los diálogos pocas veces permitieron que ellos se confrontaran y se cuestionaran a sí mismos, además que ellos no manejan mucha profundidad en sus conocimientos.

En cuanto a “Acepta críticas razonables” se dio sólo en tres sesiones por los sujetos 03, 15, 14. Los demás sujetos no la desarrollaron.

Ejemplo: El sujeto 15 dice: “Odiseo se fue a la guerra de Troya”

Responde el Sujeto 03: “Lina dice la verdad, pero también se fue a conquistar otros reinos y a cumplir la misión que Atenea le había dado.”

El sujeto 15 dice: “Sí, pero principalmente fue a la guerra de Troya.”

“Valora alternativas” se dio en la sesión dos por los sujetos 01, 07, 14. En la sesión tres y seis se dio una vez. Sesión tres, ante la pregunta ¿Qué nos hace ser buenos o menos buenos? El sujeto 07 responde: Que a veces las personas son egoístas porque algunas veces les falta amor y afecto, eso depende o a veces teniendo amor y afecto son buenos. Acá el sujeto está dando la posibilidad de la equivocación ante la afirmación que hace y deja abiertas las alternativas.

En cuanto al indicador “Ofrece analogías apropiadas” no se dio en ninguna sesión dada la complejidad de la habilidad y la capacidad de reflexión de los sujetos con las características descritas anteriormente.

El indicador “Hace distinciones y conexiones relevantes” se dio en cuatro de las ocho sesiones. Desarrollaron la habilidad los sujetos 07, 14, 20, 15. En la sesión tres, ante la pregunta ¿Cuál de los dos sujetos tiene la razón?, el sujeto 02 y el sujeto 15 sobre porqué Odiseo se fue de Ítaca y dejó a su esposa e hijo, el sujeto 07 dice: ninguna de las dos tiene la razón porque no fue lo que se les preguntó. Acá el estudiante está haciendo una aclaración sobre una conexión inapropiada.

Otro ejemplo se da en la sesión número dos cuando el sujeto 15 respecto a la supuesta pregunta “El rencor nos hace sentir malos y pensar diferentes al pensamiento del ser humano”, dice: eso no es una pregunta, es como un mensaje que no lleva a nada como pregunta.

Acá podemos ver que la niña objeta el sentido que tiene lo expresado por su compañero.

El indicador “Ofrece ejemplos y contra ejemplos” se dio con regularidad en siete de las sesiones. Los sujetos que desarrollaron esta habilidad fueron el 09, 14, 10, 20, 13, 15, 11, 18, 16, 08. En los sujetos 15 y 20 se dio dos veces, en los demás sujetos no se dio.

En la sesión dos se discutía sobre “los celos”. El sujeto 10 decía: en mi casa a mi hermana mayor la quieren más que a mí y no la regañan tanto. Acá el participante está dando cuenta de un ejemplo específico sobre el cual ella fundamentó su concepto sobre el afecto.

El indicador “Busca descubrir lo que subyace”, no se dio en ninguna de las sesiones, por ser un criterio complejo en cual los estudiantes necesitan hacer una elaboración mental mucho más profunda y ante la carencia de suficiente información sobre los temas tratados no se atreven en muchos casos a refutar o reafirmar una respuesta.

El indicador “Hace inferencias” se dio sólo en tres de las sesiones. Los sujetos fueron el 15, 02, 01. Cuando se discutía por qué habían personas buenas a pesar de recibir malos tratos y habían personas malas recibiendo afecto el sujeto 15 en la sesión dos interviene para decir: Si profe, eso se presenta muchas veces. Hay sicarios que los papás los quieren mucho y son malos. Acá vemos que el sujeto apoya su argumento en una probabilidad.

El indicador “Hace juicios evaluativos” se da en siete de las sesiones. Los sujetos que las realizan son el 05, 07, 14, 15, en los cuales se manifestó más de una vez, en los sujetos 20, 12 y 18 se manifestó una vez, en el resto de los sujetos no se manifestó:

En la sesión ocho el sujeto 14 ante la pregunta ¿Te parece que es importante que en un colegio haya gobierno escolar?, responde: yo creo que sí es importante porque así no habrían abusos de los profesores y de los alumnos y se haría cumplir las normas.

En este razonamiento el estudiante elabora un juicio evaluativo sustentando la importancia del gobierno escolar.

El indicador “clarifica conceptos” se dio sólo en dos de las sesiones por los sujetos 13 y 15. Este indicador fue limitado básicamente porque en la mayoría de los casos se trabajó sobre temáticas específicas del área, lo que no permitió mucha clarificación de conceptos.

5.2 RESPECTO A LAS CATEGORÍAS DE CREATIVIDAD

Sobre la categoría “Cambio o transformación” el indicador “Realiza síntesis creativa” sólo fue posible hacerlo manifiesto cuando fue inducida por el moderador. En la sesión seis al sujeto 15 se le pide que haga una síntesis a partir de todo lo que se había dicho. El sujeto responde: que habían unos científicos que estaban explorando en el África y encontraron un zancudo que absorbió la sangre del dinosaurio y él se apoyó en un árbol y cubrió al mosquito con la sabia del árbol y de ahí absorbieron la sangre del mosquito y la juntaron con el ADN de la rana y de ahí salió la especie del dinosaurio.

Acá se nota que el estudiante hace conexiones de elementos dados por el grupo y realiza una síntesis creativa.

El indicador “Propone ideas nuevas”, se da a partir de la segunda sesión por los sujetos 05,20, 10, 02, 15, 19, 14, 07. En los demás sujetos no se manifestó.

En la sesión cinco el sujeto 14 dentro de la discusión sobre el papel del hombre y de la mujer en la sociedad romana propone una idea nueva cuando dice: las mujeres no tenían derechos, pero los hombres eran los que trabajaban.

El indicador “Produce una pregunta que replantea toda la situación” se dio una vez en la sesión cinco y en las demás sesiones no se dio.

En la sesión cinco el sujeto 10 ante la misma discusión anterior, hace una pregunta que introduce cambio en la situación cuando pregunta: ¿Las mujeres no podían trabajar o no las dejaban? Acá vemos como la pregunta replantea la discusión.

El indicador “Problematiza” se dio en las tres primeras sesiones una vez, en la quinta sesión dos veces, en la sexta sesión se dio una vez y en las demás sesiones no se dio.

En la sesión sexta el sujeto 05 cuando dice los dinosaurios tuvieron que desaparecer porque eran muy peligrosos y si en esta época existieran creo que no hubiera gente en este mundo. Acá nos damos cuenta que el sujeto plantea un problema que produce cambios en todo lo que se venía manifestando.

La categoría "Flexibilidad" en los indicadores "Es abierto al diálogo", "Escucha con atención", se dio en todas las sesiones, aunque la habilidad no la manifestaron todos los sujetos. Se destacaron los sujetos 18, 17, 14, 15, 19, 20, 01, con más de una participación, ya que siempre estuvieron dispuestos al diálogo y sabían de lo que se estaba hablando.

El indicador "Hace notar diferencias sutiles", no se dio en ninguna sesión. Las causas pudieron haber sido varias, entre ellas, el conocimiento incompleto de las temáticas, la poca comprensión de estas o el poco interés en la interacción con el grupo.

El indicador de Generación "Es original" no se presentó en ninguna sesión. Porque los estudiantes a veces son muy dependientes del conocimiento de las otras personas o este indicador puede estar mucho más allá de sus capacidades.

El indicador de autonomía "Elabora juicios propios", se dio en seis de las ocho sesiones, por los sujetos 15, 02, 17, 07, 08, 13, 20, 14, 05, 09. En los demás no se dio.

El sujeto 07 en la sesión 01 elabora sus propios juicios cuando dice: Posiblemente los planetas se formaron de residuos de polvos asteroides.

El indicador “Se autocorrige” no se presentó en ninguna sesión. Posiblemente los estudiantes a veces asumen una actitud de credulidad primitiva, complacencia o dogmatismo frente a lo que creen saber.

El indicador “Se defiende con argumentos” se dio a partir de la cuarta sesión por los sujetos 05, 13, 14, 07, 17. Este indicador fue difícil implementarlo desde el área por la poca conceptualización y sustentación teórica que tienen, además, son estudiantes que están acostumbrados sólo a contestar y manejan poco o nada la argumentación.

Los indicadores de extensión “Genera interrogantes” y “Genera nuevos conocimientos” no se dio en ninguna sesión. Las posibles causas son la falta de espíritu alerta, de curiosidad, la indiferencia frente a ciertos problemas, ausencia del deseo de pensar.

Dentro de los indicadores que presentan mayor movilidad están: En las habilidades de indagación general: hace preguntas relevantes, sustenta con

evidencias explicativas, hace hipótesis explicativas, construye ideas sobre otros aportes.

En las habilidades de razonamiento, se destacan: sustenta con razones convincentes, ofrece ejemplos y contraejemplos, hace juicios evaluativos.

En las habilidades de cambio o transformación se destacan: propone ideas nuevas.

En las habilidades de flexibilidad están: es abierto al diálogo, escucha con atención.

En los indicadores de autonomía están: elabora juicios propios, se defiende con argumentos.

En los indicadores de extensión: genera interrogantes y genera nuevos conocimientos.

Los que presentan una mediana movilidad están:

Indicadores de indagación: diferencia contextos.

Indicadores de apertura mental: acepta críticas razonables y valora alternativas.

Indicadores de razonamiento: hace distinciones y conexiones relevantes, hace inferencias.

Indicadores de cambio o transformación: realiza síntesis, problematiza.

Indicadores que se dan muy pocas veces o no se dan:

1. De indagación: evita generalizaciones absolutas.
2. De razonamiento: hace analogías y metáforas (no se da en ninguna sesión),

hace inferencias, clarifica conceptos.

3. De generación: es original y se autocorriga, no se presenta en ninguna sesión.

Durante el proceso de aplicación de la estrategia Comunidad de Indagación, la mediadora lideró los diálogos, desde la primera sesión los participantes estuvieron dispuestos, dada la motivación previa; sin embargo fue en un principio desordenado, entre otras cosas, por estar poco acostumbrados a esta forma de trabajo. También el no ser un grupo al cual la moderadora le diera clases cotidianamente, el aplicar la estrategia en una época del año en la que habían preocupaciones de tipo académico, el ser un grupo de bajas condiciones culturales, sociales, económicas.

A pesar de todas estas dificultades se logró más orden en las intervenciones y preocupación por hacerlo cada vez mejor, también que todos participaran aunque en todos los casos estas no fueran importantes.

5.3 ANÁLISIS COMPARATIVO

Podemos observar en el Cuadro De Altos, Medios Y Bajos (ver cuadros al final de esta sección) en todas las sesiones, el desarrollo de las habilidades se mantuvo

estable, es decir, durante todas las sesiones, aquellas habilidades que se manifestaron desde un principio con regularidad y frecuencia alta, mostraron siempre este comportamiento, y las de menor frecuencia también se mantuvieron en la misma.

Haciendo el seguimiento a cada sujeto durante el proceso podemos aseverar lo siguiente:

De los veinte sujetos (20), diecinueve (19) manifestaron alguna habilidad.

Dentro de la clasificación se tienen en cuenta 28 indicadores.

Los niveles de altos, medios y bajos están de acuerdo al número de participaciones y al número de habilidades desarrolladas.

En el nivel alto están los estudiantes que tienen de seis participaciones importantes en adelante.

En el nivel medio están los estudiantes que tienen entre tres y cinco intervenciones relevantes.

Y a los bajos corresponden aquellos que tienen entre cero y dos intervenciones.

Hubo sujetos que en la gran mayoría de las sesiones se conservaron altos, como fueron los sujetos 14, 15 y 17.

Hubo sujetos que en casi todas las sesiones se mantuvieron medios y al final pasaron a altos, como fué el caso de los sujetos 05 y 07.

Entre los sujetos que siempre se mantuvieron entre medios y bajos y una sola vez fueron altos, se quedaron en medios, como fueron los sujetos 01, 02, 08, 09, 13 y 18.

Hubo otros sujetos que tuvieron unos cambios bruscos que de altos pasaron a bajos y al final, se quedaron en medios, fueron los sujetos 10, 19 y 20.

Sujetos que siempre fueron bajos y conservaron esta posición fueron los sujetos 03, 04, 11, 12 y 16.

Como podemos observar en el Cuadro De Los Indicadores, los de mayor movilidad fueron los de Indagación General, las Habilidades de Razonamiento, los de Flexibilidad, Autonomía y Extensión.

Los de mediana movilidad fueron los de Apertura Mental y los de Cambio o Transformación.

Los que se presentaron muy pocas veces o no se presentaron fueron, Evita Generalizaciones Absolutas, Hace Analogías y Metáforas, Hace Inferencias, Clarifica Conceptos, Es Original y se Autocorrige.

Con este bosquejo general podemos darnos cuenta que las habilidades desarrolladas con más frecuencia tiene una explicación lógica, si nos remitimos a dos aspectos fundamentales, primero a los contextos escolares y segundo, a los estudios realizados.

Con respecto al por qué, las habilidades de indagación y razonamiento son más frecuentes que las de abstracción, lo corrobora la tesis piagetiana que habla de los cuatro niveles de desarrollo de las operaciones lógicas, según estas etapas los estudiantes a los cuales nos referimos, están en la etapa de transición entre las Operaciones Concretas referidas a objetos, pero no a proposiciones y las Operaciones Formales de razonamiento lógico-deductivo a partir de operaciones interproposicionales.

Sin embargo los procesos formales de pensamiento no son algo impuesto sino que deben ser descubiertos y desarrollados por el alumno. El equilibrio entre el acatamiento y la espontaneidad se logrará, en un principio a través de las propias experiencias y posteriormente podrá mejorarse y orientarse por medio de una enseñanza directa.

En cuanto a los indicadores de mediana o baja movilidad, estuvieron aquellos que son más complejos y que necesitan de un proceso mucho más largo y sistemático de trabajo y que requiere por parte del maestro aplicar no sólo una sino varias estrategias para que estos se desarrollen.

De la estrategia Comunidad De Indagación puede decirse que fue muy bien recibida por parte de los sujetos participantes, y puede deducirse del trabajo realizado que permitió alcanzar logros y movilizar habilidades en los estudiantes,

además, este habría sido mucho más interesante el trabajo si ésta se hubiera aplicado durante más tiempo y mucho mejor planificada.

Con relación a las ciencias sociales y el desarrollo de la argumentación, los logros fueron mínimos, sin embargo, lo que se dio puede alentar la búsqueda para un futuro próximo.

CUADRO DE ALTOS, MEDIOS Y BAJOS

SESION	ALTOS	MEDIOS	BAJOS
1	07, 14, 15, 17	02, 05, 09, 11, 12, 13, 18, 20	01, 03, 04, 06, 08, 10, 16, 19
2	07, 10, 14, 15, 17	01, 05, 08, 09, 12, 13, 16, 18, 20	02, 03, 04, 06, 11, 19
3	02, 14, 15, 17, 20	03, 05, 09, 13, 18, 19	01, 04, 06, 07, 08, 10, 11, 12, 16
4	13, 15, 19	02, 04, 08, 14, 16, 17, 20, 05	01, 03, 06, 07, 09, 10, 11, 12, 18
5	05, 07, 10, 14, 15	01, 02, 05, 09, 11, 18, 20	03, 04, 08, 12, 13, 16, 17, 19
6	01, 05, 07, 15, 17, 18	02, 06, 09, 14, 16, 20	03, 04, 08, 10, 11, 12, 13, 19
7	14, 15, 17	01, 02, 07, 08, 11, 20	03, 04, 06, 07, 09, 10, 12, 13, 16, 18, 19
8	14, 15, 17	03, 07, 18, 19	01, 02, 04, 05, 06, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 16, 20

CUADRO GENERAL DE ALTOS, MEDIOS Y BAJOS

ALTOS	MEDIOS	BAJOS
05, 07, 14, 15, 17	01, 02, 08, 09, 10, 13, 18, 19, 20	03, 04, 06, 11, 12, 16

5.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El presente análisis (ver cuadros al final de esta sección) permitió determinar los logros alcanzados a nivel de pensamiento y creatividad, también determinar el desarrollo de los objetivos propuestos y las realizaciones de cada uno de los participantes, pero fundamentalmente permitió mirar las posibilidades que tiene el Proyecto PRYCREA para ayudar al proceso enseñanza - aprendizaje.

Desde un primer momento mantuvieron vivo el interés por la propuesta de trabajo, poseían una gran credibilidad y aceptación por parte de su grupo.

Que entre ellos era notoria la competencia por ser mejores y participar más, incluso, hubo momentos en que monopolizaban los diálogos, lo que hizo necesario pedirles los espacios para que los demás compañeros tuvieran también la oportunidad de participar. En el caso de medios y bajos y la inestabilidad en la posición durante las sesiones obedeció a diferencias particulares como en el sujeto número cuatro que no fue posible hacerlo participar y el caso de los sujetos 03, 06 y 16, que eran supremamente tímidos e inhibidos para hablar, lo que no sucedía con los sujetos 11 y 12 que eran

inestables y desconcentrados. *Otro factor que influyó en los sujetos* fue la especificidad del tema, que no permitía que los estudiantes participaran con más espontaneidad por desconocimiento de la temática.

Durante el proceso de aplicación la estrategia Comunidad de Indagación se pueden destacar varios logros que hacen referencia a la finalidad que en primera instancia persigue el PROYECTO PRYCREA que es el desarrollo integral del sujeto donde todo importa. Donde la educación se convierte en ver el significado de la vida como un todo, cuya función es formar seres humanos integrales y ayudarles a descubrir valores constantemente, para ser más y vivir mejor.

Dentro de esos logros se pueden rescatar los de tipo motivacional y comportamental que sí bien en un principio fueron difíciles de manejar, durante todo el proceso dichos logros permitieron desarrollar y movilizar procesos de diálogo reflexivo y constructivo que a su vez permitirá el mejoramiento de las relaciones interpersonales y la inmersión en las condiciones de relación social de respeto mutuo, a la elaboración cooperada del conocimiento.

La participación argumentativa, la reflexión y la expresión que propició la estrategia Comunidad De Indagación reveló potencialidades importantes y su vez permitió la disposición a la escucha, a la apertura mental, a la receptividad y construcción de conocimientos sobre los juicios del otro.

Las incidencias cognitivas pudieron haber sido muchas si el trabajo de aplicación hubiese durado más tiempo, ya que no fue posible alcanzar todo los propósitos en el poco tiempo que se utilizó, sin embargo podemos decir que se dejaron huellas en los estudiantes participantes de este proyecto.

Se logró que la gran mayoría de los estudiantes participaran en las sesiones de trabajo y esto es relevante desde el punto de vista educativo porque en educación tradicional pocas veces se ha fomentado la posibilidad de la palabra, de la escucha, del perfeccionamiento del discurso, de la conceptualización en voz alta, del escuchar las opiniones del otro, de hacer valoraciones de sus saberes y de los saberes de los otros, de compartir sus conocimientos y retroalimentarse del grupo, de revisar su propio proceso de aprendizaje, de argumentar sus ideas y defenderlas.

La metodología que propone PRYCREA es viable y aporta elementos importantes para el mejoramiento de los aprendizajes, y para el mejoramiento de la calidad del trabajo del docente y del aprendiz.

Esta metodología es abierta y constructiva y persigue fundamentalmente el crecimiento individual a través del aprendizaje cooperativo. Ofrece además

caminos de conocimiento donde el alumno tiene la posibilidad de asimilar, crear, reflexionar, construir conceptos y relacionarlos con la realidad a través del diálogo reflexivo.

Esta propuesta PRYCREA permite integrarse con otra que tiene que ver con la metodología de investigación en el aula y por proyectos, propuesta ésta que concreta las potencialidades de creatividad crítica y resolución de problemas, incorporándolos a los modelos activistas y al aprendizaje por descubrimiento.

Nuestra educación tradicional centró su atención en el que se aprende y pocas veces en el cómo se aprende, es decir, no involucró en el proceso de aprendizaje al alumno como ente activo, como pieza fundamental del saber, que era constructor de su propio conocimiento, lo que le significó al educador desconocer cómo accedía, cómo procesaba el educando su propio aprendizaje para poder de esta forma propiciarle los recursos o herramientas que pudieran permitirle a este realizar un trabajo de autogestión.

Hoy a las puertas del siglo XXI el enfoque cognoscitivo ha centrado su interés en las estrategias de aprendizaje que involucra todas las actividades y operaciones mentales que realiza el aprendiz durante su proceso de

aprendizaje, además de tenerle en cuenta sus diferencias individuales.

Hoy las estrategias de aprendizaje buscan en primera instancia la toma de conciencia frente a sus formas de pensar y de aprender, es decir, cómo se asimila, se organiza, se controla, estructura y focaliza su interés a partir de un estado interno acorde con las circunstancias.

CUADRO DE INDICADORES POR SESION

I. CATEGORIAS DE PENSAMIENTO	SESION 1	SESION 2	SESION 3	SESION 4	SESION 5	SESION 6	SESION 7	SESION 8
A. Habilidades de Indagación general								
1. Hace preguntas relevantes	11, 15, 13	15, 14, 07	14, 15	07, 15	02, 05, 14, 15	01, 09,	02, 11, 15	15
2. Evita generalizaciones absolutas		09, 17	02					
3. Sustenta con evidencias explicativas	12, 05	14, 17	02, 09, 14, 15	08, 14, 13	14	17, 07, 18, 01	01	19, 06
4. Hace hipótesis explicativas	05, 17, 07	07, 10, 16, 20	15, 17, 19	08, 20, 15	15, 07	17, 07, 18, 01	14, 20, 15	03
5. Diferencia contextos						02, 05, 01	14	15, 19, 17
6. Construye ideas sobre otros aportes		13		15, 19	06, 05, 07	15	14	17, 19
B. Apertura Mental								
1. Acepta críticas razonables			03			15	14	
2. Valora alternativas		01, 07, 14	18			18		

CUADRO DE INDICADORES POR SESION

II. INDICADORES DE CREATIVIDAD	SESION 1	SESION 2	SESION 3	SESION 4	SESION 5	SESION 6	SESION 7	SESION 8
A. Cambio o transformación								
1. Realiza síntesis creativa				15, 13		05, 18	14	03, 07, 17
2. Propone ideas nuevas		05, 20, 10	02, 15	19	14, 07	07, 14	05, 15	14
3. Realiza preguntas que replantean la situación					10			
4. Problematisa	14	15	17		01, 14, 10	06		
B. Flexibilidad								
1. Es abierto al diálogo	14, 15, 17	17, 15	05, 17	07, 15	15, 14	17	17	17, 15, 14
2. Escucha con atención	18, 17	17, 14	18, 15, 14	19, 17	18, 20	01, 17	17, 15	18, 15, 17
3. Hace notar diferencias sutiles			15					

6. CONCLUSIONES

El PROYECTO PRYCREA como alternativa pedagógica es una propuesta que aporta al proceso enseñanza-aprendizaje varios aspectos importantes, el conceptual, metodológico y cognitivo.

El soporte teórico permite ver que abarca al ser humano desde diferentes ángulos, es decir, está pensado en función de un ser humano integral dotado de posibilidades y limitaciones que sólo se podrán manejar si comprendemos su naturaleza, para así ponerlas al servicio del mismo hombre y de la sociedad.

Desde lo metodológico, es una propuesta que se aproxima a cualquier realidad a la cual se lleve, desde este punto de vista se convierte en una esperanza y en un camino por recorrer, que permite ir construyendo y propiciando alternativas educativas.

Y desde el punto de vista cognitivo, se puede ver que es una propuesta que tiene en cuenta al ser humano desde las diferencias individuales y recurre a todos sus aspectos como son sus motivaciones personales, sus hábitos ambientales, sus valores, su personalidad y fundamentalmente sus capacidades para así orientar los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades.

El trabajo que se realizó permitió llegar a las siguientes conclusiones a partir del problema planteado y de los objetivos propuestos:

1. Los estudiantes ejercitaron el derecho a la opinión libremente y fueron puliendo sus argumentos a lo largo de las sesiones.

2. También se ejercitaron en la escucha, en la atención, en la concentración, en el diálogo, en el aprendizaje cooperativo.

3. La aplicación de la estrategia COMUNIDAD DE INDAGACION permitió descubrir y confirmar que nuestros estudiantes muy pocas veces o casi nunca se les ha posibilitado el desarrollo de su capacidad argumentativa, desde una concepción e intensión metodológica.

4. Permitted abrir espacios de reflexión, de interacción entre todos los integrantes del grupo, en donde éstos encontraron la posibilidad de expresar sus ideas y argumentando de la mejor manera,

5. Por ser la metodología de PRYCREA fundamentalmente abierta y constructiva, hizo que los participantes se sintieran particularmente tranquilos, con confianza para participar, preocupados por su crecimiento personal y académico.

6. Aunque fue difícil, en principio, hacer respetar los puntos de vista de su

interlocutor y generar conocimientos a partir de las ideas de los otros, por lo menos se logró que ellos tomaran conciencia de la importancia de escuchar y considerar las ideas ajenas.

7. En la aplicación de la estrategia INDAGACION CRITICO-CREATIVA se detectó que los estudiantes, a través de la escritura, hacían mejor recuperación de la información y con mayor facilidad, que a través del diálogo. De igual forma elaboraron mejores preguntas en el mejor tiempo, siguiendo pautas argumentativas.

8. Se detectó, que el PROYECTO PRYCREA, como alternativa pedagógica para las ciencias sociales, es una estrategia metodológica para:

- La comprensión de textos.
- Un mejor desarrollo argumentativo,
- La creación de espacios de reflexión,
- Para relacionar las vivencias de los estudiantes con los acontecimientos a través del diálogo reflexivo.
- Para la participación activa del estudiante.
- Optimizar los aprendizajes, si se sabe llevar bien al aula.

9. Se logró detectar que los estudiantes, en su proceso de aprendizaje, se les ha coartado y limitado el desarrollo de sus habilidades cognitivas obstaculizando el desarrollo de la capacidad indagadora y creativa.

10. Se vislumbró que los estudiantes, si se les cultiva la capacidad de indagación, como parte importante de su desarrollo cognitivo, enfatizando en la importancia de la pregunta, los aprendizajes no serán sesgados porque se dice que para un buen aprendizaje es necesaria una buena pregunta.

11. La experiencia permitió descubrir que estas prácticas pedagógicas pueden hacerse con regularidad y con estudiantes de cualquier grado de escolaridad con una muy buena orientación del proceso.

7. RECOMENDACIONES

Con base en el desarrollo del trabajo y las herramientas de la propuesta se recomienda:

- Que para la aplicación de las estrategias PRYCREA, haya una buena fundamentación teórica del indagador.
- Que se planifiquen las actividades previamente,
- Que la inducción a los participantes sea clara y precisa.
- Asegurarse que los participantes estén lo suficientemente motivados y dispuestos para la actividad.

- La dosificación de los criterios de análisis cuando se vaya a aplicar la estrategia.
- Si queremos realmente desarrollar en nuestros estudiantes el pensamiento reflexivo será necesario que desde los ambientes de aprendizaje se fomenten hábitos de pensamiento vigilante, cuidadoso y riguroso.
- Que se reflexione permanentemente sobre el significado de lo que se estudia, que se haga una buena “digestión” de la información que se recibe y la que se da a los alumnos, que aprendamos a utilizar el material ya recibido en situaciones y planteamientos nuevos.
- Propiciar ambientes desequilibrantes en los contextos educativos asegurándose de ser un educador conocedor de los procesos.
- Estimulación de la curiosidad innata en los individuos desde edades muy tempranas.

- Detectar los periodos críticos de aprendizaje, y si se es capaz, acompañar al estudiante en su experimentación.

- De acuerdo a la poca importancia que se le ha dado a la argumentación como parte del currículo y considerando que es una parte esencial de la enseñanza, se sugiere que se fomente desde el aula la argumentación como parte indispensable para el aprendizaje de las ciencias.

Que el maestro en el aula oriente y modere el diálogo de tal forma que sea intelectualmente productivo y que el estudiante vea que el aprendizaje de las ciencias no es una actividad intelectualmente individual, sino que es una práctica social, que es mucho más fácil de asimilar, a través de un trabajo cooperativo.

Aunque el PROYECTO PRYCREA no se refiere a la argumentación abiertamente, ésta está implícita en todas y cada una de las estrategias que propone ya que permite que los individuos desarrollen sus habilidades de varias formas como la indagación, el diálogo, el argumento oral y escrito.

8. LIMITACIONES

Entre los factores más relevantes que influyeron para que el trabajo de investigación no tuviera el éxito esperado están:

1. La colaboración por parte de la comunidad educativa para la realización del trabajo fue escasa, desde varios puntos de vista, hubo poco acompañamiento por parte de los profesores al proceso, la dificultad para proporcionar el tiempo requerido, aduciendo necesitarlo para sacar adelante la asignatura que dictaba.
2. El grupo al cual estaba destinada la investigación correspondía a la jornada contraria de trabajo del investigador, lo que dificultó la sistematicidad de éste.
3. A pesar de que se trató de ilustrar en qué consistía el trabajo a realizar se detectó mucho desconocimiento frente a éste y las implicaciones en el aprendizaje.
4. Se carece aún de una rica bibliografía sobre el eje central de la investigación, es decir, la argumentación tiene muy poca difusión en los medios educativos

como capacidad que puede ser desarrollada desde el aula.

5. Los educadores, los niños y jóvenes están muy poco acostumbrados a este tipo de trabajo. La educación tradicional ha coartado la capacidad de expresión oral y argumentativa de nuestros estudiantes.
6. La escasa difusión de la nueva metodología propuesta por PRYCREA en los medios educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRUNER, Jerome. Realidad Mental y Mundos Posibles. Gedisa. (1987) editorial Paidós. Ecuador.

BURTON H. William - KIMBALL, Roland B - WING, Richar L. Hacia Un Pensamiento Eficaz. 1970.

CAMPS, Anna - DOLZ, Joaquim. Introducción: Enseñar A Argumentar: Un Desafío Para La Escuela Actual. En: Comunicación, Lenguaje y Educación. N° 26 (1995). 5 p.

CANDELA, M. Antonia. Argumentación y Conocimiento Científico Escolar. En: Comunicación, Lenguaje y Educación. N° 55 (1995). 13 p.

CUENCA, Maria Josep. Mecanismos Lingüísticos y Discursivos de la Argumentación. En: Comunicación, Lenguaje y Educación. N° 26 (1995). 23 P-

CAJIAO R. Francisco. Pedagogía De Las Ciencias Sociales.

DE BONO, Edward. Aprender A Pensar. Plaza y Janes S.A. 1987 Barcelona
....., Cómo Enseñar A Pensar A Tu Hijo. Barcelona:Paidós, 1994.

DEWEY, John. Cómo Pensamos. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989. 249 p.
GOMEZ, Jairo H - RAMIREZ P. Piedad. Hacia una Didáctica del pensamiento Social. En: Educación Y Cultura; publicación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de FECODE. N° 47 (Ag. De 1998) 11 p.

GONZALEZ V. América. Desarrollo Multilateral Del Potencial Creador. La Habana: Academia, 1994.

HABERMAS, Junger. Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid:Taurus, 1998.

HERNANDEZ F. Xavier. La enseñanza De Las Ciencias Sociales Balance y Perspectivas. En: Educación Y Cultura; publicación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de FECODE. N° 47 (Ag. De 1998) 17 p.

LARREAMENDY, Jorge F - JOERNS. Interacción Social, Argumentación y Aprendizaje De Las Ciencias. En: Alegría de Enseñar; publicación de la Fundación FES. N° 32 (Jul. Sep. De 1997) 78 p.

LIPMAN, Mateo. Filosofía Para Niños. 1992-1994.

MATURANA, Humberto. Objetividad: Un Argumento Para Obligar. Chile: Dolmen, 1997.

MOCKUS, Antanas. Conocimiento y Comunicación en la Investigación en las Ciencias y en la Escuela. En: Educación Y Cultura; publicación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de FECODE. N° 8 (Jul. De 1986) 64 P-

MONSALVE, Alfonso. Teoría De La Argumentación. Universidad de Antioquia. Medellín. 1996.

NIÑO R. Víctor M. Los procesos De La Comunicación Y El Lenguaje. Santa Fé de Bogotá: Ecoe, 1994.

NICKERSON, Perkins, Smith. Enseñara Pensar. 1985.

PENAGOS, Hemel S. Didáctica De La Historia. 1996.

PERELMAN, Chairm. Lógica Y Argumentación. 1958.

PIAGET, Jean. El Lenguaje y el Pensamiento en el Niño Pequeño. Buenos Aires: Pidos. 1965.

POPPER, Karl. En Busca De Un Mundo Mejor.

PUENTE, Aníbal. Psicología Cognitiva, Desarrollo Y Perspectivas. 1989.

PUJOL, B. Merce. La Didáctica de la Lengua Oral. En:

Comunicación, Lenguaje y Educación. N° 23. 1994. Pág. 5-8.

SHAFF, Adam. Lenguaje y Conocimiento. Méjico: Grijalbo S.A. 1964.

SCHUNK, Dale H. Teorías Del Aprendizaje. México, 1997.

STERNBERG, R. J. Componentes Cognitivos de Inteligencia. 1949.

VYGOTSKY. Lenguaje y Pensamiento. Buenos Aires: Fausto. 1995.

ANEXOS

Descripción De Algunas Comunidades de Indagación

Comunidad de Indagación Primera Sesión Presentación del material Proyección: Película COSMOS 1 Tema: El Universo

Elaboración de preguntas:

1. Sujeto 09: ¿Cómo se formaron los planetas y por qué?
2. Sujeto 11: ¿Cómo está constituido el universo y los planetas?
3. Sujeto 13: ¿Cómo explotó el Big Bag y por qué?
4. Sujeto 15: ¿Qué sabemos del universo y qué tanto?
5. Sujeto 02: ¿Cómo se formó el universo y por qué?

Clasificación de las preguntas

Las preguntas se escribieron en el tablero con su respectivo autor y por medio de una comunidad de indagación se clasificaron éstas de acuerdo a la calidad, en Altas, Medias o Bajas, y luego se concluye así el análisis de todas las

Clasificación de las preguntas

preguntas,

Se nombró un monitor.

Se desarrolló la Comunidad de Indagación para clasificar las preguntas de la siguiente manera:

Facilitador: ¿La primera pregunta es de alto, medio o bajo orden?

Sujeto 05: Es de bajo orden.

Facilitador: ¿Por qué?

Sujeto 05: - no responde -

Sujeto 15: Es de bajo orden porque no nos lleva a pensar nada.

Facilitador: ¿Tú crees que el sujeto 15 tiene razón?

Sujeto 17: No tiene razón, porque muchas personas no saben cómo se formó.

Finalmente la pregunta N° 1 queda clasificada como de bajo

orden. Facilitador: Lean bien las preguntas números dos y tres.

¿Cómo las clasificarían?

Sujeto 20: Son de bajo orden porque uno las puede consultar en los libros.

Sujeto 14: Son de bajo orden porque no nos llevan a ningún conflicto.

Sujeto 12: Es cierto porque se pueden investigar.

Facilitador: ¿Quién tiene otro concepto distinto con respecto a la clasificación de las preguntas?

Sujeto 02: Yo digo que es de medio orden porque lleva otros tipos de respuesta.

Sujeto 10: Yo digo también que es de medio orden porque nos lleva a pensar más allá de los límites.

Facilitador: Levanten la mano quienes estén de acuerdo con dejar la pregunta de bajo orden. (Diez estudiantes levantan la mano).

Facilitador: Levanten la mano quienes estén de acuerdo con dejar la pregunta de medio orden, (siete estudiantes levantan la mano y el resto no toma partido).

Las preguntas N° 2 y N° 3 quedan clasificadas como de bajo orden.

La pregunta N° 4 se clasificó como de alto orden y se comienza a responder:

Sujeto 17: Sabemos que hay muchos planetas, pero no sabemos si hay más universos.

Facilitador: ¿Tú que le agregarías a lo que dijo el sujeto N° 17?

Sujeto 05: No escuché.

Sujeto 14: Yo le agregaría que en algunos planetas hay vida y en otros no.

*

Facilitador: ¿Qué otras cosas sabemos del universo?

Sujeto 10: No responde.

Sujeto 07: Que los planetas se formaron de residuos y polvos asteroides.

Facilitador: Explica mejor tu respuesta.

Sujeto 07: Eso fue lo que yo entendí.

Facilitador: ¿Quién es capaz de dar una respuesta más clara sobre la formación del universo y sus planetas?

Sujeto 15: Los investigadores descubrieron la teoría del Big Bag que decía que la energía estaba concentrada en un sólo punto y luego explotó y así se formó el universo.

Luego se da por terminada la indagación.

Se formulan nuevas preguntas para responder en una próxima comunidad de indagación.

Evaluación de la Actividad

El facilitador pregunta:

¿Cómo les pareció la actividad?

Respuesta de sujeto 13: Fue buena porque hubo mucha participación.

Respuesta de sujeto 14: El tema nos gusta mucho y nos interesa mucho.

Respuesta de sujeto 15: La clase se vuelve más dinámica.

Respuesta de sujeto 17: Cambiamos de forma de trabajar.

Facilitador: ¿Podemos volver a repetir la experiencia?

Todos en coro lo aprueban.

Comunidad de Indagación Octava Sesión Presentación del material

Proyección: Película LA ODISEA Elaboración de preguntas:

1. Sujeto 05: ¿Por qué Odiseo dejó a su familia y a Ítaca?
2. Sujeto 14: ¿Por qué Odiseo traicionó a su esposa queriéndola tanto?

3. Sujeto 20: ¿Por qué Odiseo no podía mirar a la cara a Terisias?
4. Sujeto 01: ¿Por qué la diosa Osiris no quería dejar partir a Odiseo?
5. Sujeto 15: ¿Por qué el nombre de Odiseo estaba maldecido por los dioses?

Desarrollo de la comunidad de indagación:

Facilitador: ¿Según lo que entendiste de la película por qué crees que Odiseo se fue de Ítaca y dejó a su familia?

Sujeto 02: Porque Poseidón quería que se fuera a otros reinos.

Sujeto 15: No profesora, Odiseo se fue a la guerra de Troya.

Sujeto 03: Pero también a conquistar otros reinos y a cumplir la misión que Atenea le había dado.

Facilitador: ¿Cuál de las dos tiene la razón?

Sujeto 07: El sujeto 15 porque él se fue a una batalla y por allá pasó muchas aventuras.

Facilitador: ¿Qué aventuras?

Sujeto 14: Por ejemplo que llegó a la isla de una bruja que volvía animales a los hombres.

Sujeto 09: Otra aventura fue cuando llegó a la isla de Isisy ella le ofreció a Odiseo que si se quedaba con ella, le daría juventud, belleza y poder.

Facilitador: Vamos a responder la segunda pregunta.

Sujeto 02: No la sé responder.

Sujeto 15: Él sí la quería, y le hacía falta y buscaba otras para distraerse.

Facilitador: ¿Tú qué piensas de lo que dice el sujeto 15?

Sujeto 14: Estoy de acuerdo con lo que dice mi compañero, pero me parece mal hecho que la traicionara.

Sujeto 17: Sí, uno no debe ser infiel.

Sujeto 19: Es que todos los hombres somos infieles.

Sujeto 16: No todos, si quieren a su esposa.

Sujeto 18: Usted qué va a saber.

Facilitador: ¿De acuerdo a lo que se ha dicho, quién quiere dar una conclusión final?

Sujeto 15: Yo creo que aunque Odiseo traicionó a su esposa, no por eso la dejó de querer.

Acá se corta la indagación de la segunda pregunta.

Indagación de la Tercera Pregunta:

Sujeto 17: Porque era muy feo.

Facilitador: ¿Tú crees que por eso se le prohibía a Odiseo mirar a la cara a Terisias?

Sujeto 07: No, yo creo que era porque estaba muerto.

Facilitador: ¿Y qué podía pasar si lo miraba?

Sujeto 07: Él también se podía morir.

Facilitador: ¿Qué piensas tú de la respuesta?

Sujeto 14: Que él tiene razón porque Terisias representaba la muerte y los muertos se lo quieren llevar a uno.

Facilitador: ¿Por qué dices eso?

Sujeto 14: Porque yo lo he oído decir.

Facilitador: ¿Y tú crees en eso?

Sujeto 14: De pronto.

Facilitador: ¿Y qué piensan los demás compañeros? ¿Están de acuerdo con lo que él dice? - Todos responden: Sí.

Pregunta número cuatro:

Facilitador: ¿Quién quiere responder la pregunta número cuatro?

Sujeto 01: Porque en la isla no habían hombres.

Facilitador: ¿Por qué más?

Sujeto 15: Porque ella estaba enamorada de él.

Sujeto 14: Porque como diosa quería que le sirvieran.

Facilitador: ¿Cómo?

Sujeto 10: Porque quería que los hombres de Odiseo fueran sus esclavos y

trabajar para ella.

Acá se corta la comunidad de indagación y queda para próximas sesiones responder las otras preguntas.

Comunidad de Indagación Quinta Sesión Presentación del material Lectura por equipos.

Elaboración de preguntas:

1. Sujeto 15: ¿Qué importancia tiene para Grecia su variedad de tierras?
2. Sujeto 17: ¿Por qué es importante Atenas en Grecia?
3. Sujeto 07: ¿Por qué Atenas se conservó tanto como ciudad campesina?
4. Sujeto 18: ¿Qué geografía tiene Grecia?

El diálogo que se desarrolló en primer lugar fue la clasificación de las preguntas en altas, medias y bajas.

Sujeto 15: Todas las preguntas son de alto orden porque lo lleva a uno a aprender más.

Sujeto 08: Yo creo que no todas, porque hay unas que no son tan importantes.

Facilitador: ¿Cómo cuáles?

Sujeto 08: No responde.

Sujeto 14: Yo le respondo. Porque hay unas que solamente se responden y hay otras que si lo ponen a uno a pensar.

Facilitador: ¿Cuáles lo ponen a uno a pensar?

Sujeto 20: La uno, la dos y la tres.

Facilitador: ¿Qué piensas de lo que dice tu compañero?

Sujeto 11: A mí todas me parecen difíciles.

Sujeto 03: Yo estoy de acuerdo con él, porque es muy difícil cuando lo que le preguntan no está en la lectura.

Las preguntas quedan clasificadas de la siguiente manera:

La uno, dos y tres, como altas y la cuatro como de bajo orden.

Facilitador: Respondamos la primera pregunta.

Sujeto 20: Para la economía porque pueden cultivar más cosas.

Sujeto 19: Porque eran más ricos.

Facilitador: ¿Por qué más beneficia a Grecia tener tantas tierras?

Sujeto 15: Porque podían vender más productos a otros países.

Sujeto 02: Porque tenían variedad de productos.

Segunda pregunta:

Sujeto 16: Porque es la capital.

Sujeto 14: Porque era muy comercial.

Facilitador: ¿Por qué más es importante Atenas en Grecia?

Sujeto 01: Porque de allí salían las leyes para todos.

Sujeto 09: Porque era una ciudad de mucho progreso.

Tercera pregunta:

Sujeto 13: Según lo que dice la lectura, Atenas se conservó como ciudad campesina porque los dueños de las tierras eran campesinos que la cultivaban.

Se interrumpe aquí la comunidad de indagación y se deja para continuar en la próxima sesión.