



Abstract

This communication presents partial results of a research whose objective is to understand the contribution of the practice of public speaking, from the area of Social Sciences, in the development of Critical Thinking skills in high school students. Theoretically, it is supported by contributions from Richard Paul and Linda Elder, Van Manen, among others. It is a qualitative approach study, with a hermeneutic phenomenological methodological design, supported by the techniques of participant observation, conversational interview and anecdotal records of the participants (eight students and three teachers of eleventh grade). The information was processed and analyzed using Larkin & Thompson's Interpretative Phenomenological Analysis, in correspondence with the hermeneutic approach proposed by Van Manen, and the transcription by Google voice dictation and the recording and organization of data in a field diary of the interactions on Facebook. Partial results of the transcription and interpretation of an anecdotal record of a Social Sciences teacher are shown, from which three themes or categories emerged that show how public speaking practices, through empathetic pedagogical relationships between teacher and student, contribute to forge a critical conscience, mediated by the free exercise of speech in school.

Keywords: Oracy, skills critical thinking, social sciences.

Received: 29-04-2021 | **Accepted:** 10-06-2021 | **Published:** 30-06-2021

Introducción

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

Lo anterior representa un gran desafío para los maestros, en quienes recae la responsabilidad de propiciar la creación de espacios de reflexión para debatir asuntos polémicos y de aplicación de valores sociales a favor del interés público (por ejemplo, tener en cuenta las dimensiones éticas de los temas y desarrollar la capacidad de detectar fraudes y presentar quejas o denuncias) (Ministerio de Educación Nacional, 2002); también implica fomentar un sentido crítico ante las actitudes y las relaciones sociales dominantes, que permitan a los ciudadanos tomar distancia respecto de los valores e ideologías establecidas por sistema social y cultural en que viven. Son estas, algunas de las tareas que competen a la formación, desde el área de ciencias sociales en las instituciones educativas del País. Por eso, en esta investigación se propone la oratoria como un escenario pedagógico que contribuye a la creación de un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes puedan potenciar el desarrollo de algunas habilidades de pensamiento crítico, con lo cual se pretende aportar al desarrollo sociocognitivo de los jóvenes y prepararlos para participar en el mundo social.

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

Referentes teóricos

El abordaje teórico de este trabajo se soporta en los aportes de Richard Paul y Linda Elder, Van Manen, entre otros. Paul y Elder, por ejemplo, afirman que todas las personas tienen la capacidad de pensar; ahora bien, generalmente ese pensar es arbitrario, distorsionado,

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

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

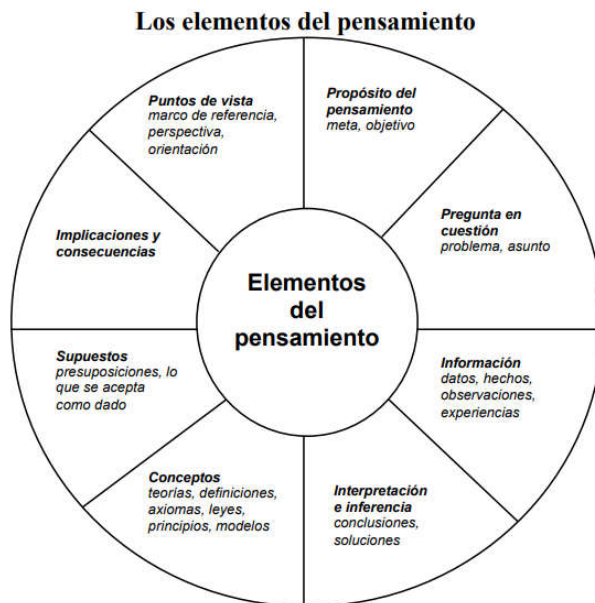
Habilidades de pensamiento crítico

Definir el concepto de “Pensamiento crítico” es un tema que genera controversia o confusión propias de cualquier campo de conocimiento, dado que es un concepto polisémico. La diversidad de sus acepciones está altamente relacionada con los contextos disciplinares de los que emerge, evidente en los diversos matices y comunidades académicas que promueven uno u otro sentido; además, las tradiciones y trayectorias de las que surgen también son diversas (Vélez, 2013). En ese sentido, para los fines de esta investigación se tuvo en cuenta la definición de Paul y Elder (1985, 2003) quienes conciben el pensamiento crítico como:

“ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”. Para Paul y Elder (2003, p.4) la calidad de nuestra vida y lo que producimos, hacemos o construimos depende precisamente de la calidad de nuestro pensamiento. Un pensamiento de mala calidad, pobre, es costoso, tanto en términos de dinero como de calidad de vida. La excelencia en el pensamiento, sin embargo, debe ser cultivada sistemáticamente.

Algunas habilidades de pensamiento pueden ser bastante específicas, siendo relevantes para resolver tipos particulares de problemas, pero otras son más generalizadas. En los últimos años, los psicólogos del desarrollo han prestado especial atención a tres de estos tipos generales de habilidades de pensamiento: la metacognición, la autorregulación y el razonamiento (Mercer,2017). La investigación ha demostrado que el desarrollo de estas habilidades está relacionado con el éxito de los niños en la escuela (Whitebread et al., 2013). Los niños pueden variar considerablemente en cuanto a su habilidad en estas formas de pensar; pero la investigación ha demostrado que los profesores pueden promover el desarrollo de estas habilidades de pensamiento proporcionando los tipos adecuados de orientación, instrucción y actividades de aprendizaje (Hattie et al., 1996; Whitebread et al., 2010; Dignath, et al., 2008).

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



Fuente: Paul y Elder (2003).

Los pensadores críticos aplican rutinariamente los estándares intelectuales a los elementos del razonamiento para desarrollar las características intelectuales.

Aproximación al concepto de oratoria: una mirada desde la formación en la escuela

La expresión oral es una condición para la comunicación verbal entre los hombres y no una simple herramienta, técnica y mecanismo para transmitir sus mensajes. Lo anterior quiere decir que la expresión oral necesita de herramientas materiales, de ayudas o apoyos que la hagan más eficiente. Precisa, también, de un desarrollo técnico que la humanidad ha logrado plasmar en significativos avances para el perfeccionamiento de ella (Muñoz et al., 2011, p. 51). En el caso de la educación media, se considera como una herramienta poderosa para el aprendizaje, toda vez que favorece el intercambio entre sujetos para la producción de conocimientos, mediado por el lenguaje. Esto implica enseñar a los estudiantes a convertirse en hablantes y oyentes más eficaces; se les capacita para que se comprendan mejor a sí mismos, a los demás y al mundo que los rodea. También es una ruta hacia la movilidad social, que permite a los aprendices encontrar su voz para tener éxito en la escuela y en la vida.

El término *oracy* (en español, oratoria) fue acuñado por Wilkinson en la década de 1960 para subrayar la importancia educativa de las destrezas lingüísticas de la lengua hablada, al mismo nivel que la lectura y la escritura; definió la oratoria como "la capacidad de utilizar las habilidades orales de hablar y escuchar" (Wilkinson, 1965, p.13). El concepto fue defendido en el Reino Unido por el Proyecto Nacional de Oratoria a finales de los años ochenta, pero cayó en desuso cuando las prioridades del gobierno se centraron en la lectura, la escritura y las matemáticas (Norman, 1992). En otros países, se mantuvo vivo con la fundación en 1969 de la *Oracy Australia Association*; pero nunca se puso de moda en los Estados Unidos y no parece que se haya traducido a otras lenguas del mundo. Sin embargo, el término se utiliza ahora más ampliamente y a nivel internacional, reflejando la creciente conciencia de la importancia educativa y social de las competencias lingüísticas. Por ejemplo, en una reunión de 2017 en Lisboa sobre "La oratoria en las aulas globales" organizada por la *English-Speaking Union* contó con la participación de representantes de veintidós países (ESU, 2017). Sigue siendo el término más sucinto y preciso para referirse a las habilidades de hablar para comunicarse eficazmente en una serie de contextos sociales. En adelante, el término "educación en oratoria" se utilizará en este artículo para referirse a la enseñanza directa y explícita de estas habilidades.

La oratoria y el pensamiento crítico en las Ciencias Sociales

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

(MEN, 2002), el objeto de esta es la reflexión sobre la sociedad. Una reflexión que, a través del estudio e indagación sistemática, busca proveer conocimientos sobre lo social que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica de los distintos integrantes de la sociedad.

Por lo anterior, y lo que supone la enseñanza de las Ciencias Sociales en la actualidad conviene reflexionar sobre sus metas y objetivos. Hay un imaginario frente a los escenarios que deberían propiciarse al interior de las aulas, al respecto el MEN (2002) sostiene:

una de las metas fundamentales de la formación en ciencias es procurar que los estudiantes se aproximen progresivamente al conocimiento científico, tomando como punto de partida su conocimiento “natural” del mundo y fomentando en ellos una postura crítica que responda a un proceso de análisis y reflexión. La adquisición de unas metodologías basadas en el cuestionamiento científico, en el reconocimiento de las propias limitaciones, en el juicio crítico y razonado favorece la construcción de nuevas comprensiones, la identificación de problemas y la correspondiente búsqueda de alternativas de solución. (p. 104)

Respecto de la oratoria y el rol que debe desempeñar el docente de Ciencias Sociales en el aula, se asume la idea de Madrid (2018) al considerar que, sin la elocuencia del discurso del docente, que debe diferenciarse del uso apresurado de contenidos académicos, no es posible generar espacios de discusión y de debate que propicien la argumentación razonada ni la expresión y el intercambio intelectual de pensamientos entre los miembros del grupo clase. Por tanto, en la clase de Ciencias Sociales será poco creíble para el estudiante que tal clase de pensamiento pueda lograrse cuando lo que expresa el docente se limita a la transmisión de datos basados en la rutina y la memorización. Y más aún, si en el transcurso del discurso se evidencian fallas en la pronunciación de las palabras, el tono de la voz y la presentación de las ideas, lo que, según Vizcaya (2003), “es una característica de lo ordinario que raya con lo falso, lo que al final de cuentas termina siendo comprensible que el educando minusvalore aquellos fundamentos con los que se procura mejorar su vida personal y/o intelectual” (p.56).

Metodología

Esta investigación se planteó desde una perspectiva metodológica de tipo cualitativo, que buscó estudiar las experiencias vividas de estudiantes y maestros. La investigación cualitativa, según Mayan (2001), se usa para comprender con naturalidad los fenómenos que ocurren, y tratar de darle sentido a lo que se observa en la vida del individuo, sin interrumpirla en su esencia o hacer predicciones acerca de ella, por lo cual el investigador no intenta manipular el escenario de la investigación.

Los sujetos participantes en este estudio, fueron los estudiantes y profesores de la media académica de la Institución Educativa El Dorado de la ciudad de Montería, Córdoba, de los cuales se seleccionaron por conveniencia y por criterio ocho estudiantes de grado once, y 3

docentes voluntarios. Por conveniencia, dado que son estudiantes a cargo de la titular de este proyecto, en la asignatura de ciencias sociales, y con ellos se habían realizado ejercicios previos de oratoria en grado décimo. Por criterio, en tanto los estudiantes de nivel medio tienen un grado de madurez que les posibilita profundizar en habilidades de pensamiento crítico y de discurso tanto oral como escrito.

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

Las fases son: 1. Descripción: consiste en recoger datos de la experiencia vivida desde diferentes fuentes. La descripción se establece tal como se vive o se ha vivido, evitando explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas. Según Martínez (2014), la narración debe reflejar de modo legítimo la realidad vivida; 2. Interpretación: aquí, se intenta aprehender el significado esencial de algo, se trata de efectuar un contacto más directo con la experiencia tal como se ha vivido. Para realizar la reflexión fenomenológica, es necesario aclarar que en la investigación en ciencias humanas lo importante es el tema, que viene a ser como las "estructura de las experiencias", por eso, cuando se analiza un fenómeno se pretende establecer cuáles son los temas que conforman la experiencia; 3. Descripción + Interpretación: en esta fase se busca integrar en una sola descripción todas las fisonomías individuales de todos los sujetos estudiados, con ello se determina la fisonomía grupal, es decir, la estructura que caracteriza al grupo estudiado. La formación deberá consistir en una descripción sintética, pero completa, del fenómeno investigado. Para Van Manen (2003), este proceso se denomina texto fenomenológico, cuyo objetivo es "diseñar una descripción (textual) inspiradora y recordatoria de acciones, conductas, intenciones y experiencias de los individuos tal como las conocemos en el mundo de la vida" (p.37).

Para la recolección de datos, en este estudio, se usaron las siguientes técnicas:

- La observación participante, con registro en diario de campo (Denzin y Lincoln, 1994), sobre las interacciones de estudiantes y docentes en una unidad de aprendizaje exclusiva del área de ciencias sociales, en un grupo de Facebook institucional y un grupo de WhatsApp. Las observaciones iniciales fueron desarrolladas en la presencialidad. Sin embargo, debido a la emergencia sanitaria causada por el COVID-19, las técnicas y estrategias se continuaron aplicando desde la virtualidad. Tal fue el caso de las guías pedagógicas, el medio de comunicación más efectivo para compartir los contenidos del área y sus diversas actividades, dada la carencia de conectividad de los estudiantes.
- La entrevista conversacional, aplicada a estudiantes de grado once sobre las experiencias de aprendizaje en vividas en el área ciencias sociales, correspondientes a los desarrollos

de esta asignatura durante el año 2020 e inicios de 2021. La entrevista conversacional es una técnica que consiste en una interacción informal entre un entrevistador y un informante, en la que se aspira a obtener el significado vivido de una determinada experiencia, prescindiendo de interpretaciones subjetivas acerca de ella (Ayala, 2008).

- Registros anecdóticos de profesores y estudiantes, es una técnica de recolección de información con base en experiencias personales de los participantes, referentes a sus vidas y sus interacciones en el ámbito de la escuela, en relación con su formación y la construcción de conocimientos.
- Análisis de contenido documental, de carácter cualitativo, tiene que ver con la interpretación de textos diversos y la elaboración de inferencias, es decir, la comprensión del contenido latente a partir del contenido manifiesto de los textos. Bardin (1996, citado en Tinto, 2013, p. 8) la define como “conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes”.

El procesamiento y análisis de datos de este estudio se aborda mediante el uso del Interpretative Phenomenological Analysis – IPA (Larkin & Thompson, 2012), en correspondencia con el enfoque hermenéutico planteado por Van Manen (2016). También se utiliza la transcripción por dictado de voz de Google, apropiada para los audios y las entrevistas realizadas por la plataforma zoom a estudiantes y docentes participantes en esta investigación. De igual manera se hizo el registro y organización de datos en diario de campo de las interacciones realizadas por Facebook.

En cuanto al análisis de datos, este involucró la preparación y organización de los mismos, utilizando la reflexión macro temática y micro temática para establecer temas centrales e integrarlos en una estructura particular (Fuster, 2019). El proceso llevado a cabo con los datos recolectados en el diario de campo y las entrevistas fue el siguiente: el primer paso consistió en leer y familiarizarse con los registros y las transcripciones; un segundo momento implicó identificar y extraer declaraciones significativas de los datos relacionados con las experiencias vividas por de los participantes; el siguiente paso implicó identificar los temas preliminares (subcategorías) para formar unidades de sentido, es decir, buscando una relación entre ellos, que permitiera la emergencia de subtemas; por último, se acotaron los significados formulados, en categorías, para luego agruparlos en temas, que intentan encerrar el sentido de enunciados significativos (Larkin & Thompson, 2012).

Resultados

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

Génesis de la intención de esta investigación

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

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

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

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

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

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

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

Aproximación interpretativa: Identificación de unidades significativas (temas que conforman la experiencia)

Este ejercicio colectivo se abordó así: primero, una lectura de “familiarización” con la historia descrita en el texto; segundo, la identificación de unidades significativas (subrayados en el texto anterior); y tercero, la relación de estas unidades para identificar contenidos temáticos. Se identificaron tres subtemas: 1) *hablar demasiado como un obstáculo para el reconocimiento*, 2) *Incursión del estudiante a escenarios pedagógicos participativos*, y 3) *el maestro como experto y fuente de inspiración para los estudiantes*.

Hablar demasiado como un obstáculo para el reconocimiento

Aquí se detalla lo relacionado con la experiencia personal de la maestra (niña-estudiante), quien relata como desde pequeña se caracterizó por “hablar mucho”; *“no había sido muy*

aplicada que digamos: hablaba hasta por los codos, decían mis profesores..., “aunque era muy participativa, mis notas durante la primaria no eran excelentes, justo por ese detalle...

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

Se devela también la necesidad de reconocimiento, puesto que, al iniciar el bachillerato afirma que: *“estaba consciente de que sería distinto”*. Es decir, durante su tránsito por la básica primaria a pesar de ser una estudiante sobresaliente, hablar hasta por los codos representó un obstáculo para ser reconocida, y en su intento por saldar ese vacío, guardó altas expectativas en el inicio de un nuevo ciclo en básica secundaria: *“todavía recuerdo como si fuera ayer el primer día en el que ponía por primera vez un pie en el bachillerato”*.

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

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

Incursión del estudiante a escenarios pedagógicos participativos

En este segundo subtema la maestra describe la experiencia vivida respecto del impacto o incidencia que tuvo la invitación que le hiciera un maestro de Ciencias Sociales, en la básica secundaria, a participar en un evento de oratoria, y cómo ese episodio se convierte en una oportunidad que transforma su visión de mundo y el deseo de mejorar sus habilidades comunicativas, su desempeño escolar y le genera valentía para participar en actividades de

oratoria en la escuela. *“Todo cambió cuando el profesor de Constitución política decidió llevarme un día a un evento en un colegio privado muy lujoso y con muchas personas en el que tuve la posibilidad de hablar ante un pequeño auditorio y de allí hacían clasificatorias” ...*, aunque no muy consciente de lo que se trataba, para la joven estudiante de entonces, ese fue la oportunidad y el escenario ideal para poner en práctica un poco su mala costumbre de *“hablar hasta por los codos”* : como decían sus profesores en la primaria.

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

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

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

Lo anterior, invita a las escuelas y maestros a ser el vehículo en el que los jóvenes se embarquen en su proceso educativo y los conduzca a escenarios pedagógicos más democráticos en los que todos tengan la ventaja de incursionar en ambientes participativos, no sólo desde aula, sino también, fuera de ella. Es común encontrar estudiantes con más facilidad que otros para ciertas actividades orales, sin embargo, los más lentos y tímidos, que normalmente se quedan callados y en un segundo plano, sienten que su contribución es valorada, que su voz vale tanto como la de los demás (Mercer, 2018).

El maestro como experto y fuente de inspiración para los estudiantes

El tercer y último subtema presentado en estos resultados parciales, que emergió del registro anecdótico de la maestra Baquero, y algunas anécdotas de los estudiantes, se le

denominó “*el maestro como experto y fuente de inspiración para los estudiantes*”. En este aspecto se destaca el rol que desempeña un maestro que se expresa con solvencia, mediante un dominio eficaz del lenguaje verbal y no verbal; que organiza y planifica sus clases, y con ello logra seducir y captar la atención e inspirar a sus estudiantes. Un maestro que, con actitudes democráticas, abre espacios para la interacción y el aprendizaje, a través del diálogo razonado y la conversación afectuosa y libre.

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

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

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

“las actividades que usted nos propone nos ayudan a pensar bastante y nos ponen, de hecho, en la tarea de que de verdad tenemos que leer el contenido que usted nos manda para poderlo realizar”. “son actividades que están muy bien hechas..., cómo que cada una cumple muy bien su propósito y siempre, por más que sea difícil ahora por la cuestión de la virtualidad, algo siempre se me queda en la mente porque usted siempre va como... es como muy puntual en las actividades que pone, entonces siempre hay como información que se queda en mi cabeza y que pues analizo como siempre porque me parece que son actividades muy buenas”

De acuerdo con lo anterior, se devela la importancia que tiene en estos momentos, en los que no se tiene la posibilidad de dirigirse de manera presencial a los estudiantes, la definición de actividades y estrategias que fomenten un verdadero aprendizaje. La guía pedagógica es

la carta de presentación de cada maestro y cada vez que el estudiante lee debe tener la posibilidad de evocar el discurso de su maestro.

Discusión

Para que la práctica de la oratoria apoye eficazmente el aprendizaje de los alumnos, el entorno de aprendizaje y la naturaleza de las interacciones que se producen son consideraciones esenciales. Muchos investigadores sostienen que el diálogo colaborativo es una herramienta clave para mejorar el rendimiento de los estudiantes (Alexander 2008; Mercer 2016; Scott 2008; Wells 2009). Dichas investigaciones otorgan gran importancia al papel del profesor en la creación de un entorno propicio para la charla, en el que se anime a los alumnos a participar y ampliar su pensamiento. La maestra de este estudio consideró la oratoria como un escenario pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Ahora bien, se debe aclarar que, no se destaca la oratoria como algo más importante que la lectura o la escritura para ayudar a los jóvenes a convertirse en aprendices efectivos y autorregulados. Más bien hay que señalar que estas son tres habilidades comunicativas que se ejercen de manera simultánea, sin embargo, las escuelas, lo mismo que otras instituciones, ya han hecho, y siguen haciendo bastantes esfuerzos en pro del desarrollo de la lectura y la escritura, mientras que la alfabetización oral, a menudo, se ha pasado por alto y se ha subestimado (Manion,2020).

En Colombia, el bajo nivel en comprensión de lectura de los estudiantes ha conducido a la creación de programas que buscan el desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora, y a su vez brindar formación docente para mejorar los aprendizajes en el área de lenguaje. Sin embargo, más que mejorar dichos resultados para responder a los criterios de pruebas externas como PISA (2018) en ciertas áreas del conocimiento, se debe tomar en serio su educación de manera más sistemática y profunda. Por ello, muchos países han propuesto equiparar la relevancia de la lecto-escritura y las matemáticas con la de las competencias orales, creando incluso un marco de habilidades para las mismas.

La educación oral o la falta de ella, puede ser un determinante significativo en los resultados de la formación y de la vida futura de un niño. La capacidad de decir y de argumentar inician en la primera infancia, en el contexto familiar, pero no todas las familias, sobre todo las que viven en contextos de pobreza, tienen la formación ni la disposición para ese ejercicio de conversación cotidiana que pudiera y llevando al niño a desarrollar esa capacidad de interacción comunicativa. Frente a eso, la escuela y sus maestros, en tanto institución social formadora, tiene una gran responsabilidad, no de erradicar la pobreza ni tampoco de ir a todos los hogares y cambiar la forma en que las familias interactúan con sus hijos. Pero sí, le corresponde garantizar, desde sus currículos, que todos los niños y jóvenes

tengan la oportunidad de aprender a usar la palabra, oral o escrita, como medio para el ejercicio de la argumentación y de construcción de su identidad como ciudadano, en tanto comprendan que el lenguaje es su herramienta social fundamental para el intercambio civilizado con sus congéneres, y para su vinculación a la vida productiva del país y el logro de su propio desarrollo humano.

Conclusión

En las anécdotas brindadas por la maestra, se logró identificar, para este tema en particular, tres subtemas: 1) hablar demasiado como un obstáculo para el reconocimiento, 2) Incursión del estudiante a escenarios pedagógicos participativos, y 3) el maestro como experto y fuente de inspiración para los estudiantes.

En cuanto al primer subtema, se infiere que hay una necesidad profundizar mediante otras investigaciones y discusiones en relación con esa contradicción expresada en la experiencia de maestra objeto de este análisis: conversar en la escuela versus ser desaplicado. Es como si hacer uso del lenguaje en la escuela fuera necesario para el desarrollo del conocimiento sólo desde la postura del maestro que lo transmite: una perspectiva eminentemente tradicional y conductista de la enseñanza. Ser conversadora y participativa desde edad temprana, y el hecho de conversar mucho e interactuar con otros compañeros la hacía ser considerada una estudiante poco aplicada (la maestra-niña), lo que en las pedagogías contemporáneas no es otra cosa que exclusión social y marginación desde la escuela.

En cuanto al segundo subtema, *Incursión del estudiante a escenarios pedagógicos participativos*, la maestra describe la experiencia vivida respecto del impacto o incidencia que tuvo la invitación que le hiciera un maestro de Ciencias Sociales, en la básica secundaria, a participar en un evento de oratoria, y cómo ese episodio se convierte en una oportunidad que transforma su visión de mundo y el deseo de mejorar sus habilidades comunicativas, su desempeño escolar y le genera valentía para participar en actividades de oratoria en la escuela. Esto, igualmente, pone de manifiesto la necesidad de fomentar espacios de participación oral al interior de las escuelas, como posibilidad de potenciar experiencias de aprendizaje, y cómo medio para el entrenamiento de estas habilidades, lo que, seguramente, podría permear el desarrollo de otras habilidades en la formación integral de los estudiantes.

Con respecto al último subtema, *el maestro como experto y fuente de inspiración para los estudiantes*, se destaca el rol que desempeña un maestro que se expresa con solvencia, mediante un dominio eficaz del lenguaje verbal y no verbal; que organiza y planifica sus clases, y con ello logra seducir y captar la atención e inspirar a sus estudiantes. Un maestro que, con actitudes democráticas, abre espacios para la interacción y el aprendizaje, a través del diálogo razonado y la conversación afectuosa y libre. Así como en el caso de esta maestra

investigadora, en el que la actitud del docente le permitió experimentar gran admiración hacia él, le amplió su panorama respecto de lo que podía llegar a ser y hacer. Es lo que en pedagogía se conoce como “enseñar a aprender”, una postura comprensiva y crítica de las tendencias pedagógicas actuales, en las que el sujeto-aprendiz se constituye en el objeto y centro de todo acto educativo.

En suma, los resultados parciales de esta investigación se constituyen en un cuestionamiento, tanto epistemológico como pedagógico e investigativos para búsqueda de alternativas de trabajo de los maestros, más coherentes con las realidades sociales, políticas y económicas de nuestros países que hoy por hoy, demandan la formación de sujetos sociales más dialógicos y comprensivos en pro de una sociedad más justa y equitativa. Y para eso, el uso de la palabra, vertida en argumentación razonada y democrática, debe ser uno de los objetivos básicos de toda enseñanza y de toda escuela.

Referencias

- Ayala, R. (2008). la metodología fenomenológico-hermenéutica de m. van manen en el campo de la investigación educativa. posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430.
- Dawes, L. (2021). On holding a conversation. <https://oracycambridge.org/on-holding-a-conversation/>
- Dignath G., Buettner, G. & Langfeldt, H-P. (2008) How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- ESU (2016) *Speaking Frankly: the case for oracy in the curriculum*. London, English-Speaking Union.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Hattie, J. A., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99–136.
- Howe, C. & Mercer, N. (2007) ‘Children’s Social Development, Peer Interaction and Classroom Learning’ (Primary Review Research Survey). Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education
- Larkin, M. & Thompson, A. (2012). Interpretative phenomenological analysis. In A Thompson & D Harper (eds), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners*. John Wiley & Sons, Oxford, 99-116.
- Littleton, K. y Mercer, N. (2013). *Intepensar: Poner el habla a trabajar*. Abingdon: Routledge.
- Madrid, J. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias Sociales en la educación básica secundaria. *Revista Praxis Pedagógica* 18(22), 49-64. doi: 10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.49-64
- Manion, J. (2020). (19 de Octubre de 2020). Oracy in The Learning Skills Curriculum: Rationale.
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2ª ed.). México: Trilllas.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores*. Alberta: Qual Institute Press.

- Mercer, N. (2016) Oracy and thinking skills. In *Speaking Frankly: the case for oracy in the curriculum*. London, English-Speaking Union.
- Mercer, N. (2016). Education and the social brain: linking language, thinking, teaching and learning. *Éducation et didactique*, 10(10-2), 9-23.
- Mercer, N. (2018) The development of Oracy skills in school-aged learners. Part of the Cambridge Papers in ELT series. [pdf] Cambridge: Cambridge University Press
- Mercer, N. (2019) *El lenguaje y la creación conjunta de conocimiento*. Routledge
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2002). Serie lineamientos curriculares, Ciencias Sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales: Formar en ciencias ¡el desafío! Guía 7. 28-45.
- Muñoz, C., Andrade, M., Cisneros, M. (2011) *Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo - 1ª. ed. - Bogotá: Editorial Magisterio.*
- Norman, K. (1992). *Thinking voices: The Work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.
- Ortiz, A. (2009). *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas*. Colombia: Ediciones Litoral.
- Paul, R. Y Elder, L. (2005): Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Dillon Beach, Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R. Y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Programme for International Student Assessment (2018). Informe de resultados 2018.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 14(1), 113-128.
- Scott, P. (2008). Talking a way to understanding in science classrooms. *Exploring Talk in School*, 17-36.
- Tinto, J. El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizada para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto de origen. *Provincia*. 2013; (29): 135-173. [Fecha de Consulta 2 de Mayo de 2021]. ISSN: 1317-9535. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Traducido por Aguirre, J.C. y Jaramillo, L.G. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Van Oers, B., Elbers, E., Wardekker, W., & van der Veer, R. (Eds.). (2008). *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Vélez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinaria sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 9(2),11-39.
- Vizcaya, F. (2003). La elocuencia deseada. *Anales*, 3(2), 117-130.

Vygotsky, L. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Wells, G. (2009). *The meaning makers: learning to talk and talking to learn*. Multilingual Matters

Whitebread, D., & Pino Pasternak, D. (2010). Metacognition, self-regulation and metaknowing. In K. Littleton, C. Wood, & J. Kleine Staarman (Eds.), *Internat*

Whitebread, D., Mercer, N., Howe, C. and Tolmie, A. (eds.) (2013) *Self-regulation and dialogue in primary classrooms*. British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education - Current Trends: Number 10. Leicester: British Psychological Society.

Wilkinson, A. (1965). *Spoken English*. Edgbaston, Birmingham: University of Birmingham.