



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Pensamiento crítico y discurso oral

Alejandra Ángel Vallejo

Universidad Santo Tomás

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Bogotá, Colombia

2019



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Pensamiento crítico y discurso oral

Alejandra Ángel Vallejo

Tutor

Ana Rosa Ortega Álzate

Universidad Santo Tomás

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

2019

Tabla de contenido

1.	Introducción.....	8
2.	Justificación.....	9
3.	Objetivos	11
3.1	General.....	11
3.2	Específicos	11
4.	Descripción del problema.....	12
5.	Antecedentes.....	14
6.	Marco de referencia	18
6.1	Marco teórico	18
6.1.1	Enseñanza	19
6.1.2	Pensamiento crítico	20
6.1.3	Discurso oral.....	27
6.2	Marco legal	32
6.3	Marco institucional.....	35
6.4	Marco social.....	36
6.5	Diseño metodológico.....	38
6.5.1	Enfoque.....	38
6.5.2	Población	38
6.5.3	Forma de selección y tamaño de la muestra	38
6.5.4	Técnicas para la recolección de la información	39
6.5.5	Forma de aplicación de los instrumentos	40
7.	Análisis e interpretación de la información.....	42
7.1	Análisis de la información	42
7.2	Resultados de la entrevista a los estudiantes	47

7.3	Reflexión final.....	68
8.	Conclusiones.....	69
9.	Referencias	73
10.	Anexos	77

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Niveles de procesamiento de la información	23
<i>Figura 2.</i> Características del pensamiento crítico	24
<i>Figura 3.</i> Oralidad primaria y secundaria	29
<i>Figura 4.</i> Características	32
<i>Figura 5.</i> Técnicas	32
<i>Figura 6.</i> Registro de diario de campo de la clase de Lengua Castellana	43
<i>Figura 7.</i> Momentos de la clase de Lengua Castellana	45
<i>Figura 8.</i> Categoría y unidades de análisis para la interpretación de los resultados.	47
<i>Figura 9.</i> Pregunta # 1	48
<i>Figura 10.</i> Pregunta # 2	52
<i>Figura 11.</i> Estudiante haciendo uso del elemento de apoyo para leer	55
<i>Figura 12.</i> Estudiantes haciendo uso del material de apoyo sin perder la atención del receptor	55
<i>Figura 13.</i> Pregunta # 3	56
<i>Figura 14.</i> Pregunta # 4	59
<i>Figura 15.</i> Pregunta # 5	63
<i>Figura 16.</i> Pregunta # 6	64

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Pregunta 1. ¿Cómo define el pensamiento crítico?</i>	49
Tabla 2. <i>Pregunta # 2. ¿Qué es el discurso oral?</i>	52
Tabla 3. <i>Pregunta 3. ¿Cuál es su mayor motivación al ingresar a la clase de Lengua Castellana?</i>	56
Tabla 4. <i>Pregunta 4. Cuando no está de acuerdo con algo planteado en clase, ¿usted qué hace?</i>	60
Tabla 5. <i>Pregunta 5. Cuando usted tiene la posibilidad de hablar, ¿lo hace sin pensar o sí piensa lo que va a decir?</i>	64

Lista de anexos

Anexo 1. Fotos.....	77
Anexo 2. Listado de estudiantes del grado 8.03	79
Anexo 3. Encuesta inicial.....	80
Anexo 4. Registro diario de campo	82
Anexo 5. Diario de procesos 2.....	89
Anexo 6. Ejercicio de recolección de datos	91
Anexo 7. Guía observación de clase	92
Anexo 8. Guía de revisión documental – Plan de clase (secuencia didáctica).....	93
Anexo 9. Testimonios orales	94
Anexo 10. Secuencia didáctica #1	95
Anexo 11. Secuencia didáctica 2	97
Anexo 12. Secuencia didáctica 3	99

1. Introducción

“El educador ya no es solo el que educa sino aquel que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa”.

(Freire, 1970, p. 41)

Si bien es cierto, el ejercicio del proceso de enseñanza y aprendizaje debe orientar a los sujetos¹ implicados en el acto formador a pensar y repensar las formas como se enfrenta el conocimiento y se proyecta, de ahí que desde el marco de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana se genere una diversidad de momentos pedagógicos que permiten conocer diferentes escenarios académicos, lo cual ha provocado una praxis enriquecedora, liberada y controversial que ha formado no solo académica sino también personalmente el ejercicio de ser maestra, tal como lo afirmó Freire (1992): “ La educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo” (p. 65).

El presente contenido es el resultado del ejercicio investigativo desarrollado para optar por el título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, el cual consta de ocho capítulos en los que se analiza la manera en que se manifiesta el pensamiento crítico en el desarrollo del discurso oral en el aula de clase del grado 8-3 de la Institución educativa Manuel Uribe Ángel de la ciudad de Medellín.

De ahí que inicialmente se dé la presentación de la descripción del problema, en el que se identifican y delimitan los ejes que se concretan en el proceso de la investigación. Después, se presentan los antecedentes que enmarcan los proyectos predecesores al actual y que aportan significativamente en el presente ejercicio investigativo, a partir del análisis y la reflexión dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

¹ Este término será usado en la presente propuesta investigativa para hacer referencia a los estudiantes desde una perspectiva humana y consiente, el sujeto que duda, que piensa y que existe desde su integralidad.

Según la RAE, en sentido filosófico, es un “ser del cual se predica o enuncia algo”, contrario a sujetar “someter al dominio, señorío o disposición de alguien” Un estudiante sujeto respecto al lenguaje ¿a qué se sujeta? ¿a un sistema? ¿a la etiqueta del correcto decir?

Después se presentan los marcos de referencia para orientar el escrito, particularmente los referentes teóricos que permiten ubicar una conceptualización de cara a los tópicos que se abordan en esta investigación. En un siguiente capítulo se profundiza en la metodología empleada que orientó la investigación en el contexto, se registran los sujetos específicos implicados en el ejercicio, la técnica y procedimientos aplicados que permitieron recoger la información precisa y necesaria, para lo cual se aplicó el enfoque cualitativo, desde el método etnográfico², implementando las técnicas de la observación, la observación participante, la conversación, la encuesta tipo cuestionario, los talleres, las secuencias didácticas, el diario de campo y las entrevistas.

En el siguiente capítulo se expone una reflexión acerca de la importancia de hablar de la música como pretexto para fortalecer el pensamiento crítico y las diversas manifestaciones a través del discurso oral, como una necesidad de reflexionar en torno al tema de interés de los estudiantes para propiciar pensamiento crítico y discurso oral. Después, se proyecta una breve reflexión en torno a la necesidad de formar en el pensamiento a través de la mediación comunicativa dada desde el discurso oral, donde todos los sujetos son humanizantes y humanizados, donde todos aprenden y también enseñan. Por último, se presentan las conclusiones del ejercicio investigativo, registrando los aspectos que se establecieron en el desarrollo de la investigación, los desafíos que acontecieron y siguen sucediendo, las inquietudes que nunca dejan de mover el sentido formativo, la respuesta a la cuestión y la necesidad de seguir fortaleciendo la praxis como un ejercicio investigativo personal y profesional.

2. Justificación

En este ejercicio dinámico llamado vida, desde tiempos muy remotos en la historia, los seres humanos han creado diversas formas de comunicación: escrita, oral, verbal, no verbal

² Caines (2010) y Álvarez-Gayou (2003) consideran que el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente (se analiza a los participantes en “acción”), así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales, y finalmente, presenta los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural.

y paraverbal, convenciones que se han ido perfeccionando cada día más, pero con una intención intacta: satisfacer un propósito o intención comunicativa, como lo planteó Ong (1987) al referirse a Ferdinand de Saussure (1857-1913), el padre de la lingüística moderna, al destacar fundamentalmente la importancia de la discurso oral, que sin duda alguna centra su función en la plenitud de la comunicación verbal.

Así, la palabra es procesada y plenamente producida por el pensamiento, de ahí que la característica esencial sea la diferenciación que le concede a la especie humana de la animal, a partir de la capacidad de razonar; sin embargo, no siempre se espera de este ejercicio particular un resultado perfecto, debido a que no siempre se razona satisfactoriamente al momento de intentar una resolución a los problemas cotidianos y de tomar decisiones trascendentales; así las cosas, no existe una forma crítica de pensar en relación con lo cotidiano.

A simple vista, parece desalentador el panorama productivo de pensamiento o a lo mejor básico en su cotidianidad y costumbre, pero el reto existe y la posibilidad de surgimiento está latente, aun cuando el pensamiento se torne impreciso, desorganizado, superficial, sesgado, incoherente, desacertado, carente de evidencias y argumentos coherentes y de poco análisis crítico. Así, y gracias a la posibilidad de interactuar en el ambiente académico de los estudiantes del grado octavo de la I.E. Manuel Uribe Ángel de la ciudad de Medellín, se ha podido lograr desde la música, la lectura crítica, el diálogo y la construcción de arquitecturas textuales la evolución académica, crítica, oral y comunicativa de los niños.

Es así como el pensamiento crítico, el discurso oral y la urgente necesidad de permitir una transferencia consciente de conocimientos, habilidades y destrezas, contrarios al método acrítico y memorístico de información sin sentido permiten el acceso a estrategias y prácticas que se han implementado en la institución educativa con la intención de fortalecer la postura crítica desde el discurso oral en los estudiantes, con el fin de promover una coherencia reflexiva y dialógica. Es por eso que dentro del marco formativo de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, es indispensable abordar el presente tema de investigación como una oportunidad para profundizar en el desarrollo del pensamiento crítico desde los procesos orales que se llevan a cabo en las aulas para la enseñanza de la Lengua Castellana, tal como lo afirmó Schmidt (2006) en los

respectivos estándares de competencias para la Lengua Castellana, particularmente en lo que se refiere a la formación del lenguaje, al manifestar que:

Para poder desarrollar cabalmente las competencias que permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, desde este campo se considera que la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la Lengua Castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) sino, y ante todo, sus particularidades como sistema simbólico. (p. 24)

Por tanto, la posibilidad de generar habilidades en el pensamiento que permitan a los estudiantes desde la manifestación oral consiente y crítica, sortear situaciones problema en el proceso de aprendizaje no solo en relación a la Lengua Castellana, sino también en los demás espacios de formación, lo cual otorga a los docentes la implementación de nuevas estrategias de enseñanza para actualizar de manera permanente sus prácticas pedagógicas para que impacten y generen un pensamiento a otro nivel, sin pretensiones exhaustivas y acorde con las necesidades de los sujetos en cuestión. Por todo lo anterior, esta reflexión representa un ejercicio con un arduo recorrido que a la larga no tiene fin, el cual concede permanentemente a los protagonistas del medio, interpretar y afrontar desafíos dentro del sistema, para replantear justamente la exégesis del mundo y lo que este ofrece.

3. Objetivos

3.1 General

Analizar las formas en las que se expresa el pensamiento crítico a través de la manifestación del discurso oral en los estudiantes del grado 8-3 de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel de la ciudad de Medellín.

3.2 Específicos

- Identificar las formas en las que se expresa el pensamiento crítico a través de la manifestación del discurso oral en los estudiantes del grado 8-3 mediante talleres y secuencias didácticas.

- Describir las formas en las que se expresa el pensamiento crítico a través de la manifestación del discurso oral en los estudiantes del grado 8-3 mediante la aplicación de entrevistas y la participación en los conversatorios.
- Interpretar las formas en las que se expresa el pensamiento crítico a través de la manifestación del discurso oral en los estudiantes del grado 8-3 mediante la construcción de un modelo explicativo que abarque las categorías de enseñanza, pensamiento crítico y discurso oral.

4. Descripción del problema

La posibilidad de acceder a ingentes cantidades de información ha menguado la posibilidad permanente de admirar, cavilar y concebir conocimiento. En este sentido, la escuela necesita orientar de modo integral los procesos de comunicación, de manera particular, aquellos que tienen que ver con el ejercicio oral y escrito, es decir, intervenir en la práctica y el fortalecimiento de la competencia comunicativa a través del desarrollo y ampliación de esta, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del discurso oral (discurso oral), dándole una posición igual al del lenguaje escrito, de ahí la importancia en la formación de sujetos con posturas críticas y construcciones mentales apropiadas al contexto en el cual se desarrollan.

Por lo anterior, se debe reconocer que la escuela necesita nuevas formas de aprender. Las estrategias pedagógicas son cada día más obsoletas y desmotivan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, sin generar en lo absoluto pensamiento crítico y mucho menos, la posibilidad de expresar libremente las posturas que los estudiantes tienen respecto a los diferentes procesos académicos. Además, los diversos modos de aprendizaje (estilos- ritmos- capacidades- disposiciones- intereses) que poco o nada se integran a las formas de enseñanza, lo cual conduce a la resolución de problemas desde el pensamiento crítico en el contexto académico.

Del mismo modo, es posible afirmar que las prácticas educativas actuales distan de las prácticas debidas, por lo tanto, se complica la disposición del pensamiento crítico -postura necesaria para afrontar la cotidianidad- pero, sobre todo, para expresar sus puntos de vista y construir una posición reflexiva y crítica frente a la resolución de conflictos, en procura de

una autonomía en los procesos que afronta desde la existencia. Por otra parte, es inevitable corroborar cómo las instituciones educativas en su afán por alcanzar un alto nivel académico, se olvidan del componente humano, de ahí que los docentes por la presión del tiempo, solo se ocupen por cumplir con un horario y en lo extraordinariamente posible, evitar vacíos en sus planeaciones.

Normalmente, dichas clases poseen un tinte altamente magistral y tradicional, obviamente dichos contenidos están establecidos por la ley, en cambio, las necesidades de los estudiantes son tenidas en cuenta como complemento mínimo, más no como una totalidad en la necesidad del saber que ellos, desde lo poco que comunican con la palabra manifiestan a partir de su deseo, por eso De Zubiría (2014) en una entrevista con el periódico El Tiempo, estableció que “...nuestra educación básica no está dedicada a lo más importante: a desarrollar competencias transversales para pensar, convivir, interpretar. A esas competencias debería dedicarse por completo la educación básica como hacen los países que obtienen los mejores lugares en estas pruebas” (párr. 2). Lo anterior haciendo referencia a las pruebas PISA, básicamente desde el área del lenguaje, en el que se evalúa la capacidad del estudiante para analizar y entender un texto, así como su habilidad para usar información escrita en situaciones de la vida real y desempeñarse de forma adecuada en la sociedad (OCDE, 2016), donde Colombia se ubicó entre los últimos lugares entre 65 países participantes, reflejando que “más del 40 % de los estudiantes se encuentra en el nivel de desempeño más bajo” (MEN 2016, p. 15).

Teniendo en cuenta lo señalado, es oportuno indicar que la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel no está exenta de dicha situación, máxime cuando son los estudiantes del grado 8-3 quienes reflejan a partir de la dimensión comunicativa con base en la discurso oral cierto temor por exteriorizar pensamientos, emociones y saberes construidos con base en sus experiencias, se ignora que es esta disposición la que simboliza su estar en el mundo, la posibilidad de interaccionar con el otro y proyectar su cultura; de igual forma, las interacciones comunicativas reales no se establecen bajo los constructos académicos, lo cual permite identificar la necesidad del maestro por propiciar en el espacio de aprendizaje situaciones donde los estudiantes den a conocer sus posturas críticas frente a los diversos contextos reales.

Particularmente, es posible evidenciar que las posibilidades de habla son variadas, sin embargo, la necesidad de escucha es carente tanto para sí, como para los otros, de ahí que la necesidad de una construcción oral de pensamiento crítico desde la palabra, sea el centro de dicha problemática, debido a que la coherencia verbal, la capacidad de inferir significados y la estructura mental del lenguaje se debilita particularmente en los intentos de construir un discurso oral, incluso siendo estructurado o condicionado con algunas palabras ancladas al posible discurso por crear.

Finalmente, son ellos mismos quienes reconocen que su seguridad está puesta en la palabra escrita más que en la oral, asumiendo una actitud de delegación compartida a partir de la puesta en común de diversos relatos y creaciones en torno a un tema específico, pero con la creatividad dispuesta para suscitar nuevas formas de expresión tales como poemas, cantos, cuentos e historias. Con base en lo anterior, surge la pregunta: ¿Cómo se manifiesta el pensamiento crítico en el desarrollo del discurso oral de los estudiantes del grado 8-3 de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel de la ciudad de Medellín?

5. Antecedentes

La urgencia rigurosa por la construcción del pensamiento crítico ejercitado en el discurso oral dentro de los espacios académicos consideró necesario enfocar la visión general de algunos autores, quienes en los últimos años han contribuido significativamente al tratamiento del tema y, admiten que el desarrollo del pensamiento crítico es viable en la medida en que sea posible cuestionar convenientemente diversos puntos de vista desde la lógica y la palabra. La búsqueda permitió reconocer que el tema no es nuevo, pero, su relevancia es ineludible en el contexto educativo, más aún a partir de la necesidad que se evidencia para integrarlo como elemento transversal del conocimiento.

En la búsqueda, *La mini guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*, de Paul y Elder (2003), miembros de la fundación para el pensamiento crítico en Europa y Norteamérica, resultó pertinente la idea de los autores en cuanto a que es posible comprender que los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden llevarse a cabo en la medida en que sean los mismos agentes educativos docentes quienes piensen críticamente, pues reconocen que todo sujeto es pensante como parte de su naturaleza y que la calidad del pensamiento depende

de lo que se crea y se construya, de esta forma proponen algunos elementos hasta pasos para el desarrollo del pensamiento crítico que van desde el pensador irreflexivo, luego por el pensador retado, siguiendo el pensador principiante y practicante, hasta llegar al pensador avanzado , y finalmente, a la meta del pensador maestro, logrando que el ejercicio constante se torne natural.

Otro hallazgo importante se encuentra en la tesis doctoral “*el pensamiento crítico en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria desde la didáctica de las ciencias sociales*” de la Dra. Laura Alejo Lozano, realizado en el 2017 en la universidad de Málaga, España, quien se pregunta acerca de “¿por qué es importante el estudio del pensamiento crítico en estudiantes universitarios?” reconociendo la importancia de las diversas perspectivas en las que debe ser abordada, más aún, desde la investigación para el pensamiento crítico, exponiendo la ansiedad por la generalización de las injusticias sociales y por todos los sucesos que coartan la libertad de expresión, por eso, asegura que la educación es una herramienta indispensable para exterminar estas representaciones de intimidación, pero solo si es enfocada desde su espíritu crítico, por eso se insiste en la necesidad de una pedagogía crítica, al estilo Freire.

De igual forma, Antonio Briz Gómez, catedrático de Lengua Española de la Universidad de Valencia, España, en 2015, hace un análisis sobre el discurso oral y su enseñanza, y aseguró que analizar un discurso es asimilar de qué modo el sentido de un enunciado se relaciona con base en la información que se proporciona conforme al contexto, de esta forma, asegura, que la intención e interpretación puede ir más allá de la expresión lingüística, lo anterior, aporta significativamente a la investigación en curso, ya que propende, dentro del ejercicio metodológico, propiciar intención verbal e interpretación argumentativa, discursiva y crítica.

Así mismo, la tesis de grado “*La lectura crítica: Un camino para desarrollar habilidades del pensamiento*”, realizado por María Paula Marín y Deysi Lorena Gómez en el 2015 en la Universidad Libre de Bogotá , Colombia, exponen la necesidad de formar lectores críticos, una práctica que debe fomentarse en todos los niveles educativos, con el objeto de educar seres humanos pensantes con capacidad de discrepar y clasificar la información, por eso, para el presente ejercicio investigativo, este trabajo cobra importancia a partir de la reflexión en

torno a los procesos de análisis de la comprensión lectora como ejercicio inferencial, crítico y textual para el proceso de enseñanza de la Lengua Castellana.

Otro referente encontrado se ubica en el artículo de la revista magisterio de la ciudad de Bogotá, Colombia, denominado: *Discurso oral y narración oral en la escuela... Una articulación necesaria* de la Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana Tatiana Romero (2017), que dejó notar su postura personal frente al ejercicio didáctico del discurso oral y la escucha, afirmó que el ejercicio de la educación se lleva a cabo a través de un proceso comunicativo en el que están inmersos los docentes, los estudiantes y el conocimiento, quienes se integran en la dinámica de hablantes y oyentes, de ahí la importancia de considerar dentro del tema en cuestión la idea de humanizar la escuela a través de la palabra, del discurso oral como acto inherente a lo humano sin demeritar la escritura, pues hasta en la escritura hay fundamento de palabra.

Igualmente, resulta indispensable reconocer, dentro del presente ejercicio investigativo, el aporte del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003). Considerados estos estándares básicos como un aporte fundamental que permite -desde la orientación del lenguaje en la educación básica y media- el desarrollo completo de las competencias que le conceden a los educandos el ejercicio comunicativo a partir de la interacción con su entorno. Por eso, el interés por fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes es urgente, y que ellos logren reconocer los contextos comunicativos lo es aún más, sobre todo al asumir las consecuencias, reconociendo cuándo hablar, sobre qué hablar, de qué manera hacerlo y las intenciones de toda generación discursiva aliada con una forma de pensar crítica, rigurosa y reflexiva.

El pensamiento crítico también ha sido objeto de análisis a nivel local, tal es el caso del artículo “*la formación del pensamiento crítico en Medellín*” dictada en Envigado, Antioquia por Jesús Dapena Botero en 2016, allí, hace una breve definición de lo que es pensamiento crítico, afirmó que como proceso cognitivo, propende por el orden de los conocimientos, además, reconoce que en la universidad, donde conviven hombres y mujeres en el aula, es el epicentro de confrontación de los diferentes puntos de vista, reconociendo que este aporte se convierte en la alerta a la posibilidad de generar controversia con base en las técnicas aplicadas para recolectar la información del presente ejercicio investigativo (Dapena, 2016).

De igual forma, se encuentra el trabajo de grado de Diego Ramírez de la Universidad de Antioquia, quien en el 2017 aportó al ejercicio investigativo con el tema “*Vivir para pensarlo: pensamiento crítico y aprendizaje por competencias en los estudiantes de educación básica del colegio Sagrado Corazón Montemayor*” cuya labor se centra en las estrategias evaluativas que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la formación por competencias, siendo esta idea indispensable para el ejercicio del pensamiento crítico y el discurso oral, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues no es posible promover dicha facultad, sin la intencionalidad formativa dentro del ejercicio de la enseñanza (Ramírez, 2017).

Finalmente, el aporte que hace Diana Uribe con su trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Lengua Castellana en el 2018 para la Universidad de San Buenaventura de la ciudad de Medellín: “*comprensión del discurso oral: implicaciones cognitivas y emocionales del sujeto*” lo cual, permite responder al interrogante ¿cuáles son las dificultades y potencialidades para la comprensión del discurso oral de los estudiantes del grado 4^{to} ...? dicha investigación surge, de acuerdo a la necesidad de conocer los procesos cognitivos que desarrollan los estudiantes para comprender el discurso oral, tanto de los docentes en el aula de clase, como en el ejercicio que aportan cada uno de los estudiantes en la reflexión sobre el pensamiento crítico y el discurso oral, en la medida en que permite comprender y argumentar una idea o posición respecto a algo, de ahí que este hallazgo, resulte pertinente para la presente investigación, ya que brinda un panorama, respecto a las posibilidades para la comprensión, interpretación y respeto frente a un ejercicio de pensamiento crítico, donde es posible generar discusión unificando el conocimiento a través de la construcción de un saber sólido (Uribe, 2018).

6. Marco de referencia

6.1 Marco teórico

A continuación, se abordarán tres conceptos fundamentales, el de enseñanza, el de pensamiento crítico y el de discurso oral. el concepto de enseñanza permitirá una aproximación a los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del rol del docente. el concepto de pensamiento crítico constituye el centro de la investigación, en torno a este se miden las habilidades de los estudiantes, así como el desarrollo de los objetivos y los insumos de trabajo en el espacio educativo. finalmente, el concepto de discurso oral, es la clave para el desarrollo del ejercicio investigativo, pues es esta una de las tantas labores principales de la escuela.

En esta investigación, tanto de la enseñanza y el aprendizaje como de la discurso oral y el pensamiento crítico, ocupan un lugar predilecto, organizando estos conceptos en herramientas sociales que moran en la escuela y de un modo más intenso, se camuflan en la cotidianidad de la vida, es por eso que el docente formador no debe conformarse con el cumplimiento de una unidad temática más, que solo se queda ahí y que a la larga ni él mismo comprende, pues su ejercicio mecánico, en muchas ocasiones lo ha convertido en un repetidor de ideas, demostrando el poder de su memoria en dictados y demás situaciones de producción mecánica, que solo se quedan en el papel o en el espacio escolar, de ahí que como lo afirmó el autor del libro *“Pedagogía de la autonomía”*:

La tarea docente es no solo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si – mecánicamente memorizado- es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas que un desafiador. (Freire, 2006, p. 28)

A partir de lo anterior, se despliegan algunas consideraciones acerca de cómo se concibe y el papel que juega en la investigación el ejercicio de enseñar, pensar críticamente y hablar, como componente del discurso oral, para señalar que si bien, se toman de forma particular, están vinculadas de modo general en todo el asunto, debido a que se proyecta la muestra de la formación del pensamiento crítico y el discurso oral en un espacio particular de la escuela.

6.1.1 Enseñanza

Es preciso determinar que en esta propuesta se establece el proceso de enseñanza y aprendizaje como una acción distintiva de la escuela, en el que se hace necesario implementar el rigor de la enseñanza a partir del testimonio derivado del ánimo modesto y transparente, por lo tanto, se trata de entender el ejercicio de enseñanza como un acto formador que se le fija al maestro y en el que debe poner en disposición la función social de los educandos. Sin embargo, teniendo en cuenta la sociedad actual, esto podría considerarse un reto que muchos – aún con lágrimas- han cumplido, siguen cumpliendo y cumplirán, es decir, no se cansan de enseñar contenidos desde la práctica testimonial, tal como lo aseguró Freire (2006): “El profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la formula farisaica, del haga lo que mando y no lo que hago” (p. 35). Por eso Julián de Zubiría en una entrevista al periódico El Colombiano habla de lo que la escuela debería enseñar, afirmó que “la mayoría de cosas que hoy se enseñan en los colegios... son impertinentes, no las usamos en la vida y lo que uno necesita en la vida no se lo enseñan en la escuela” (De Zubiría, 2017, párr. 4).

Por lo anterior, enseñar implica una introspección interna de quien está de pie frente a diversidad de sujetos y de aquellos que sentados, reciben, interiorizan y filtran los aprendizajes que consideran necesarios y prácticos; de ahí que enseñar requiera de una particular deliberación crítica en torno a la experiencia, debido a que no se concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin un sentido de coherencia entre el hacer y el pensar, puesto que “el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador “ (Freire, 2006, p. 40).

Igualmente, De Zubiría (2017) en dicha entrevista, asegura, respecto al pensamiento que: “el cerebro se hizo para cosas muchas más interesantes, se hizo para soñar, para crear, para pensar, para amar, para formular hipótesis, y en la escuela lo usamos de una manera muy primitiva, guardando datos insustanciales” (párr. 12). Este aporte resulta pertinente en la presente propuesta investigativa, ya que se reconoce la necesidad de formar en y desde el pensamiento para un ser y hacer significativo, que permita, no solo crear y recrear ideas, sino, procesarlas y argumentarlas desde un sentido crítico y dialógico discursivo, promoviendo otras formas de enseñanza, metodológicamente trascendental, en este sentido la educación y

la metodología, se convierten en la medición analítica de dicho concepto llevado al ejercicio aplicativo.

Así mismo, se amplía la concepción de enseñanza a partir del conocimiento que como lo expuso De Zubiría (2006) en el libro *“Los modelos pedagógicos”*, particularmente en el último capítulo *“Hacia un modelo pedagógico dialogante”*, es un acto que se erige extrínsecamente de la escuela:

Pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente que para ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un enfoque que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo. (De Zubiría, 2006, p. 2)

Por ende, enseñar no es otra cosa más que posibilitar en el otro la experiencia de lo nuevo desde sus capacidades y así establecer las posibilidades para la oportuna realización o construcción, tomando como base la causa de enseñanza y aprendizaje en el sujeto que con posibilidades de ser crítico e indagador, tiene la posibilidad de producir y construir experiencias que le sean provechosas en su existencia y no solo la postura de simple asistente a un discurso de contenidos que no asimila ni comprende, es esta la lucha por ser no solo una enseñanza ética, epistemológica y pedagógica sino también un ejercicio escolar basado en el testimonio de vida.

6.1.2 Pensamiento crítico

El pensamiento, como la facultad o capacidad de pensar, es decir, *“formar o combinar ideas o juicios en la mente, o, examinar mentalmente algo con atención para formar un juicio”* (RAE, Definición de Pensar, s.f.), se puede inferir un debilitamiento de dicho ejercicio inherente a la condición humana, pues, todo está hecho, todo está dicho, todo está escrito, y a solo un clic se puede hallar una respuesta que, correcta o no, surge en la inmediatez; si a ello se suma el pretender pensar de modo crítico, emitiendo un juicio frente a un tema, una circunstancia o un hecho relevante (RAE, Definición de Crítica, s.f.). Por eso, antes de

abordar el pensamiento crítico, se analizarán algunas definiciones aportadas por autores distinguidos en el tema, hasta llegar a la concreción de pensamiento crítico. Sin duda alguna, el pensamiento es quien nos favorece en la construcción y proceso del conocimiento, haciendo posible el razonamiento, la capacidad de analizar, de inferir, de emitir juicios o pensar.

Piaget (1975) al ser citado por Arredondo (2006) define el pensamiento como “*la inteligencia interiorizada y se apoya no ya sobre la acción directa, sino, sobre un simbolismo, sobre la evocación simbólica por medio del lenguaje o por imágenes mentales, que permiten representar lo que se captó previamente*” (p. 21).

Por su parte, Villarini (2006) afirma que pensamiento es la capacidad que se posee para prescribir la información adquirida y con base en ella, la posibilidad de construir conocimiento “*combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales en forma automática, sistemática, creativa o crítica, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicare e interactuar con otros, uy, establecer metas y medios para su logro*” (p. 5).

Ahora bien, el concepto de pensamiento crítico, también ha sido definido por varios autores a partir del texto de Campos (2007) quien define el pensamiento crítico como “*el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción*” (p. 19).

Diversos autores han planteado definiciones más precisas sobre el pensamiento crítico, por ejemplo, Campos (2007) citando a Dewey, afirma que para él el pensamiento crítico es “*una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y a las conclusiones a las que se dirige*” (p.19). Del mismo modo, entre muchos otros autores, menciona a Richard Paul (1993) definiendo el pensamiento crítico como “*una manera sistemática de formar y modelar nuestro pensamiento. Funciona deliberada y exigentemente. Es un pensamiento disciplinado, comprensivo, bien razonado y está basado en estándares intelectuales*” (p. 20). Con base en esta definición, es posible también asegurar que se construye el pensamiento y se ajusta la certeza del mismo.

Ahora bien, en el ejercicio existencial de los seres humanos, particularmente en la escuela, incluso, es considerado por la organización mundial para la salud, como una habilidad para la vida³, de ahí que en ocasiones sea tan común dicho término, sin embargo, en la escuela, aunque se hable de ello, es poco o nada lo que se concreta, podría pensarse, incluso, que se trata de un ejercicio de la mente donde se establece una posición contestataria ante alguna determinación sistémica, pero en teoría, el pensamiento crítico tiene otra mirada:

Todo el mundo piensa; es parte de nuestra naturaleza. pero mucho de nuestro pensar, por sí solo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado. sin embargo, nuestra calidad de vida y de lo que producimos, hacemos o construimos depende, precisamente de la calidad de nuestro pensamiento. el pensamiento de mala calidad cuesta tanto dinero en calidad de vida. la excelencia en el pensamiento, sin embargo, debe ejercitarse de forma sistemática. (Paul y Elder, 2003, p4).

De eso se trata, de la excelencia de pensamiento, una facultad de calidad, que exige, pero que también da:

El pensamiento crítico es 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 someterse a estándares intelectuales. (Paul y Elder, 2003, p 4).

³ La OMS reconoce que son muchas las competencias necesarias para la vida. Pero, selecciona diez de ellas como esenciales para hacer frente a los retos que presenta el mundo contemporáneo al cuidado de la vida, especialmente de la niñez y adolescencia (Martínez, 2014).

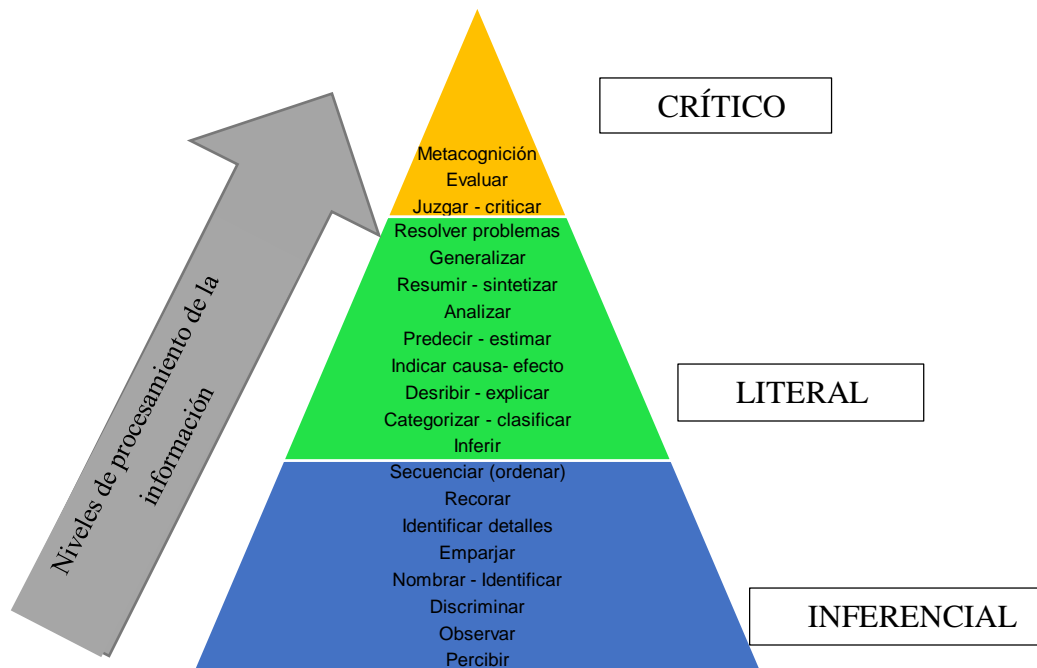


Figura 1. Niveles de procesamiento de la información

Fuente: (Priestley, 1996, p. 47)

Desde el punto de vista de la enseñanza, el pensamiento crítico se convierte en la meta a la que se tiende, configurándose como un perfil y una actitud de vida, pero este se desarrolla a través de una serie de habilidades, que en su totalidad, se convierten en la esencia del pensador crítico, de hecho, se desprende de las habilidades básicas que están relacionadas con el pensamiento de orden literal, seguidas del pensamiento inferencial y finalmente lo propiamente dicho: pensamiento crítico, a continuación se evidencian las habilidades en el proceso informativo.

Siguiendo con la línea de Paul y Elder (2003), dos exponentes internacionales, importantes dentro de la difusión del pensamiento crítico, la capacidad que otorgan las habilidades de un pensador crítico, están relacionadas con:

- Formular problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumular y evaluar información relevante y usar ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llegar a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.

- Pensar con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconocer y evaluar, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.
- Idear soluciones a problemas complejos y comunicarse efectivamente.

Igualmente, para el nivel crítico, es fundamental contar con una serie de características que permiten identificar un uso adecuado del pensamiento crítico, tal como lo refiere Campos (2007, p. 29).

- Hacer buen uso del razonamiento
- Tener propósitos definidos
- Plantear interrogantes sobre el tema de interés.
- Recolectar información.
- Analizar los conceptos, premisas y puntos de vista
- Llegar a conclusiones y soluciones
- Pensar acerca de nuestro propio pensamiento (Metacognición)
- Sin duda alguna, el pensamiento crítico es considerado un proceso que se caracteriza por ser:



Figura 2. Características del pensamiento crítico

Fuente: (Campos 2007. p. 30)

Sin embargo, para un pensador crítico, también hay ciertas características importantes, según Paul (1992) citado por Campos (2007, p. 35) y que no son ajenas en la labor educativa:

- Independencia intelectual: pensamiento autónomo.
- Curiosidad intelectual: disposición para entender el mundo.
- Coraje intelectual: enfrentar ideas, creencias, puntos de vista.
- Humildad intelectual: conoce los límites de su conocimiento.
- Empatía intelectual: capacidad para ponerse en el lugar de otros.
- Integridad intelectual: reconoce la necesidad de la verdad como un acto moral.
- Perseverancia intelectual: conciencia y necesidad de la verdad, a pesar de las dificultades.
- Fe en la razón: descripción razonable de conclusiones.
- Actuación justa: buena predisposición y conciencia de la necesidad para tratar todos los puntos de vista poco probables.

Es por esto que, el pensamiento crítico dentro de la caracterización del ejercicio, va más allá de un simple mecanismo de discurso o palabra, es un método interior y exterior, que se sincroniza en la medida en que se logre centrar ideas, creencias y defender puntos de vista, eso es posible evidenciarlo a través de los ejercicios con los estudiantes, donde el aula de clase, se convierte en el escenario por excelencia para la independencia intelectual y la puesta en evidencia de todas las características que definen a un pensador crítico.

Si bien, los objetivos del presente ejercicio investigativo están orientados a identificar, describir, analizar e interpretar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes del grado octavo, sin embargo, se reconoce que esta posición analítica, va más allá de la capacidad de expresarse con claridad conceptual y precisión léxica, observar el entorno con el mayor número de sentidos; amplía la visión al comprender este proceso como un movimiento activo que permite a los sujetos participar de espacios racionales e imparciales, para asegurar su capacidad asertiva para enfrentar las situaciones adversas que se puedan presentar en su realidad académica y cotidiana, sin embargo, el desafío en torno al pensamiento crítico dentro del ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje desde un sentido más amplio es, como lo expresa Díaz (2014): “Actuar un amplio repertorio de conocimientos, destrezas y su destrezas cognitivas para ofrecer respuestas reflexivas a situaciones y problemas complejos y

específicos con el fin de lograr un resultado satisfactorio” (p.8). Así las cosas, se logra visualizar el pensamiento crítico como una habilidad o una forma que se determina por la comprensión, interpretación, observación, cuestión y valoración hacia toda forma de conocimiento.

Por lo anterior, se considera pertinente relacionar el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del encuentro maestro – estudiante inmerso en el aula de clase, basados en sus propios objetivos, beneficios, búsquedas y conocimientos; por lo tanto, es necesario mencionar que los enfoques pedagógicos actuales permiten recuperar el papel funcional del educador, ya no como actor físgón del espacio de aprendizaje (aula) sino como el acarreador de saberes comúnmente acogidos, que promueven de forma integral e incluyente el diálogo en el aula, para reconocer en los educandos la tarea de construirse día a día como seres intelectivos con una determinada disposición y propósito de reflexionar alrededor de dichos saberes, a partir de su cotidianidad y realidad contextual.

Al respecto, Dewey (2007) en su obra “*Cómo pensamos*” denomina el pensamiento crítico como “pensamiento reflexivo” el cual se refiere al contexto educativo y a la relación maestro - estudiante, a partir de la disposición del ambiente interior y exterior que facilita el pensamiento reflexivo, así como la urgencia y responsabilidad por establecer los medios que muevan la curiosidad en las relaciones:

La persona reflexiva “ata cabos”. Reconoce, calcula, arriesga una explicación. La palabra “razón” tiene relación etimológica con “ratio”. La idea subyacente aquí es la de exactitud de relación. Todo pensamiento reflexivo es un proceso de detección de relaciones; los términos que se acaban de usar indican que un buen pensamiento no se contenta con encontrar una relación cualquiera, sino que busca hasta que encuentra la relación más precisa que las condiciones permitan. (Dewey, 2007, p. 81)

En este sentido, el agente educativo docente está llamado a lograr que el estudiante adquiera - dentro de sus relaciones- una postura más activa en el proceso de aprendizaje, lo cual, solo será posible en la medida en que abandone el ejercicio obsoleto de la “enseñanza” tradicional basado en la memoria y la repetición, en este sentido, el reto es la acción docente desde la cualificación recta de su ser y hacer, orientadas particularmente al desarrollo y promoción del pensamiento crítico, teniendo en cuenta, entre otras cosas, la interpretación,

la relación y la inferencia como unidades de análisis para el ejercicio de interpretación – acción de los sujetos que les han sido encomendados, y de los que se parte en el ejercicio investigativo. Al respecto, Díaz (2014) afirmó que “pensar críticamente exige activar un amplio repertorio de conocimientos, destrezas y subdestrezas cognitivas para ofrecer respuestas reflexivas a situaciones y problemas complejos y específicos con el fin de lograr un resultado satisfactorio” (p. 18).

Se considera pertinente traer de Cassany (2005) en el texto “*Los significados de la comprensión crítica*”, la reflexión en torno a lo crítico particularmente en la disciplina pedagógica y haciendo mención de diversos autores representativos de la disciplina crítica; particularmente Freire (quien ya fue mencionado) y Giroux (1988) como se dice en Cassany (2005), el cual hizo su aporte a partir de dos características del pensamiento crítico manifestando:

[Que] no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos y ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico. (Cassany, 2005, p. 34)

Es así como Cassany permitió comprender por medio de estos teóricos que la pretensión en el ejercicio académico del pensamiento crítico no es otro más que el de optimizar el compromiso en las ideas proporcionadas, la capacidad de tolerar las ideas de los otros y en esa medida lograr un intercambio en la diversidad de opiniones a través del discurso oral como uno de los “procedimientos más eficaces para construir el conocimiento en una comunidad” (Cassany, 2005, p. 35). Finalmente, activar el pensamiento crítico para consentir que surja la palabra posibilita emprender un camino hacia la reflexión, el reconocimiento y la expresión de las sensibles formas de estar en el mundo.

6.1.3 Discurso oral

El concepto de discurso oral es, sin duda alguna, el ejercicio de un sujeto competente, en el que, la comunicación es y será la competencia esencial, de ahí que el lenguaje se convierta en la herramienta primaria de dicha interacción, o como lo manifiesta Bustos (1997) “es por

definición, "palabra dirigida a"; esto es, la primera función de la oralidad no es comunicar algo, sino, ponerse en contacto con alguien y a partir de ahí construir un mundo común" (p. 39).

Por lo tanto, oralidad y discurso oral, son ejercicios de la comunicación, donde, particularmente para la oralidad se establece como principio de toda forma de expresión, no en vano Cassany (2003) en su obra la cocina de la escritura, define la oralidad como la primera y primordial, puesto que la lengua escrita es la transcripción de la primera, de ahí que el estudio de una segunda lengua considere indispensable este aspecto.

Teniendo en cuenta que la discurso oral se constituye como una forma esencial de expresión y comunicación humana, en el presente ejercicio investigativo resulta indispensable abordarla debido a la posibilidad que concede dentro del hecho de ser no solo comunicación, sino una posibilidad fundamental en el acercamiento interactivo social a partir de la atención respetuosa, el análisis de las palabras, e incluso la agilidad en la intención expresiva y argumentativa desde las necesidades y expectativas del sujeto, de otra forma o perspectiva, no podría ser igual.

Ong (1987) también hace referencia a la oralidad y la define así:

Aquella expresión fonética o de sentido que es caracterizada por los rasgos de una cultura y se hace visual en la medida en que se repite para que no desaparezca. Es entonces fugacidad y permanencia. Es la conjunción entre lo inmediato y lo mediato, entre la memoria ancestral y la no memoria. (p. 7)

En este mismo orden de ideas, Ong (1987) al referirse al lenguaje lo hace desde una óptica fenomenológica, pues manifiesta que parece ser ineludible el hecho de que el lenguaje es un fenómeno oral, donde los seres humanos se adhieren para comunicarse de diversos modos, haciendo uso de los sentidos, pero esencialmente de la vista y el oído.

Es entonces, la forma como se logra demostrar que de una u otra manera existe la posibilidad de ordenar desde el pensamiento y los sentidos un discurso oral que permita la manifestación desde la palabra del sentir que envuelve a el sujeto en su integralidad particular

y social, ya que sin palabra no se concibe el discurso oral, pues categóricamente, “las palabras están fundadas en el habla oral” (Ong, 1987, p. 21).

De este modo, la oralidad se abre paso a caracterizaciones primarias y secundarias, las cuales permiten establecer el nivel de ordenamiento del lenguaje:

ORALIDAD PRIMARIA

- Expresión del lenguaje hablado, sin conocimientos y desconocimiento de la escritura.

ORALIDAD SECUNDARIA

- Prácticas orales dadas desde la escritura (palabra hablada) , se basa en las nuevas oralidades tales como: el telefono, la radio, la t.v

Figura 3. Oralidad primaria y secundaria

Fuente: (Ong, 1987, p.17)

Esta clasificación permite la ubicación a partir de una perspectiva abordable desde el punto de vista didáctico, pues propone un ejercicio desde la palabra donde a través del pensamiento crítico se genere, además, el pensamiento autónomo entre de los temas y ejercicios de la clase de Lengua Castellana y de la cotidianidad.

(...) en todos los maravillosos mundos que descubre la escritura, todavía les es inherente y en ello vive la palabra hablada. Todos los textos escritos tienen que estar relacionados de alguna manera, directa o indirecta, con el mundo del sentido, el ambiente natural del lenguaje para transmitir significado. (Ong, 1987, p.17)

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, resulta oportuno enfatizar en que la oralidad como aspecto del lenguaje⁴ y como característica humana, toma forma a través del

⁴ Expresión de la palabra hablada

conocimiento por el cual se produce la comunicación, transformándose en discurso. Ahora bien, aunque el concepto de discurso es amplio, puede entenderse como la expresión formal de un acto comunicativo, que se presenta bajo manifestaciones diversa (oral – escrito) (Morales, 2013) .

Por lo tanto, abordar el concepto macro del presente ejercicio, implica el reconocimiento de este como genero exigente de la comunicación, no en vano, el discurso oral – sistema que permea todo el quehacer educativo- se alía al pensamiento crítico en su naturaleza, síntesis, argumentación, reflexión y comunicación; unidades de análisis que cobran sentido en el ejercicio interpretativo del discurso y en el que el lenguaje funciona en un determinado tiempo y momento permitiendo la fluidez en la competencia comunicativa⁵.

A partir de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), se reconoce el desarrollo del discurso oral como una labor estricta de la escuela, en el que el lenguaje como un ejercicio de diálogo cotidiano se convierte:

[En] puente para la construcción de los vínculos sociales, el reconocimiento del lugar cultural del discurso del niño, frente a los códigos elaborados que plantea la escuela, o frente a las propuestas comunicativas de los medios de información; el respeto por lo diverso a nivel de valoraciones lógicas, formas de comprender e interpretar el mundo. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998)

Siendo el discurso oral una de las competencias comunicativas con mayor importancia, no solo por su distinguido carácter de construcción social, sino, por el uso permanente con miras a la eficacia, es indispensable la construcción de un discurso oral donde se genere el intercambio comunicativo, propiciando temas

Pero no sin anteponer el desarrollo del pensamiento a través de la justificación de razones y argumentos sustentado en la elaboración de un discurso consiente no solo de los educandos,

⁵ Hymes definió el término competencia comunicativa a principios de la década de 1970. Cuestionaba la concepción chomskiana de competencia lingüística aduciendo que la habilidad de un hablante no se limita al dominio de los aspectos gramaticales, sino, que un buen usuario de la lengua debe tener conocimiento del grado de adecuación de las expresiones lingüísticas a las situaciones en que se producen, tiene que dominar los diversos registros y las estrategias comunicativas para captar y mantener el interés y la atención de los receptores. (García et al., 2005).

sino también de los educadores, solo así es posible un arraigo en la identidad del sujeto a partir de la palabra. Si bien es cierto que la escuela requiere ciertos desempeños orales que no se obtienen de modo natural, de ahí que la tarea de la escuela sea particularmente la de formar sujetos colmados del lenguaje oral y escrito. Por ello, Cassany, Luna y Sanz (1994) en su libro “*Enseñar lengua*” manifestaron:

[Que] tradicionalmente, se entendía que el objetivo fundamental de la escuela era enseñar a *leer y escribir*; y se daba a entender que el niño y la niña *ya sabían hablar*. Es evidente que esta concepción ancestral no resiste ninguna crítica seria: todos sabemos que los alumnos tienen importantes problemas de expresión (falta de fluidez y corrección, pobreza léxica e inmadurez sintáctica) y que son incapaces de llevar a cabo determinadas intervenciones orales más complicadas, como realizar una exposición monologada, hablar en público o leer en voz alta. Pero, además, resulta que este tipo de comunicaciones (así como también los diálogos, las entrevistas y los debates organizados) son las más importantes en frecuencia y, por lo tanto, las que requerirán más a menudo la participación del alumno. (Cassany et al., 1994, p. 97)

Por fortuna, el discurso oral se va ordenando dentro de la pedagogía, dando a conocer los usos que se dan del lenguaje discursivo oral dentro del contexto educativo y las habilidades de pensamiento crítico que se adhieren a los usos dentro del proceso enseñanza y aprendizaje de la lengua inmersos en el aula, tales como los siguientes:

- Hablar para comunicarse
- Hablar para discutir
- Hablar para investigar
- Hablar para construir conocimiento
- Hablar para leer y escribir
- Hablar para tratar la interacción social en el aula
- Hablar para la adquisición de los conocimientos
- Hablar para exponer y argumentar conocimientos

Así como los usos, también surgen unas características que permiten que el discurso oral se lleve a cabo con mayor precisión y certeza:

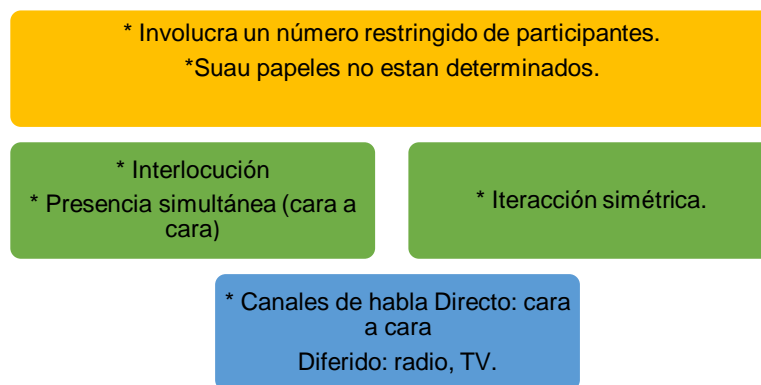


Figura 4. Características

Fuente: elaboración propia con base en (Cristo, 2011)

Anclado a las características, están las prácticas discursivas orales, las cuales, manifiestan las técnicas para el reconocimiento de su ejercicio:



Figura 5. Técnicas

Fuente: elaboración propia con base en (Cristo, 2011)

Finalmente, no queda más que decir que ahora más que nunca es necesario emprender una renovación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana en los espacios académicos, de modo que el discurso oral no sea algo proscrito, sino que, por el contrario, hablar en el aula de clase sea la controversia más apropiada dentro del aprendizaje.

6.2 Marco legal

El proceso de enseñanza y aprendizaje en la Lengua Castellana y el desarrollo del pensamiento crítico a partir del discurso oral en el marco normativo colombiano, se presenta desde la carta constitucional que fundamenta las bases para la Ley 115 de 1994, la cual

reglamenta todo cuanto a los lineamientos curriculares y los estándares básicos para la enseñanza de la Lengua Castellana.

Es así como el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, consagra la educación como un servicio público cuya función esencialmente debe ser social, “...con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura” (Ley 184, 2009, p. 3), especifica la función de dicho servicio que debe articularse a la realidad, aunque termina siendo una mera intención ya que en el ideal “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (Ley 184, 2009, p. 3) lo que se entorpece por la constante falta de recursos que poco deja a la realidad. Ahora bien, desde el ideal o la realidad el artículo en mención, se relaciona con la propuesta de ésta investigación ya que propende por el acceso al saber y a las derivaciones que, a partir de la cultura, opera en el sistema educativo, promoviendo el respeto, no solo por el conocimiento, sino, por lo que de este se deriva, ya que formar es un acto indispensable para el ejercicio del pensamiento, pues para educar en la realidad es necesario ir más allá de la acumulación de datos, un más allá que otorgue competencias vividas, y el discurso oral es la más necesaria como sujetos hablantes.

Por su parte, la Ley General de Educación en el artículo 22 establece los “objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria...” literal A : “el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en Lengua Castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua”, y literal N, “la utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo” nótese que los literales destacan la emergencia, entendida como una necesidad de hacer que se produzca, un conocimiento con sentido más que con contenido.

De acuerdo a lo dispuesto en la norma, el trabajo desarrollado destaca las características del pensamiento crítico y el discurso oral a partir del desarrollo y la promoción de las capacidades de los estudiantes, reiterada idea que, efectivamente, se convierte en la vía para

el uso del sentido crítico dentro de la necesidad de adquirir nuevos conocimientos de forma autónoma.

De otro lado, apuntar a la especificidad de esa parte de la Ley, y ver cómo se ingresa a los *lineamientos curriculares de la Lengua Castellana* es indispensable para reconocer que dentro el ejercicio pedagógico regido por los lineamientos curriculares, también el discurso oral es un tema no discrecional en el proceso de enseñanza, pues a través de la promoción de esta habilidad comunicativa, el pensamiento crítico mediante la construcción de los vínculos sociales cobra sentido en el quehacer del discurso oral.

En este eje resulta central el trabajo sobre el desarrollo de la oralidad. La afirmación de los sujetos con el uso del lenguaje en el diálogo cotidiano como puente para la construcción de los vínculos sociales y el reconocimiento del lugar cultural del discurso del niño frente a los códigos elaborados que plantea la escuela, o frente a las propuestas comunicativas de los medios de información; el respeto por lo diverso y las lógicas formas de comprender e interpretar el mundo, son puntos centrales del trabajo escolar. (MEN, 1998, p. 58).

Así que, la promoción de las actividades comunicativas, particularmente del discurso oral, no solo en su función comunicativa sino en su naturaleza pragmática, y la influencia que emana dentro de la disposición ideológica, da el sentido y los modos de comprender los sucesos de la cotidianidad.

Otro aspecto a tener presente es el relacionado con los *estándares básicos para la enseñanza de la Lengua Castellana* que, para el presente trabajo, orienta la importancia de “situaciones de aprendizaje propicios para el desarrollo del lenguaje” (MEN, 2016, p. 24) con la comunicación como una perspectiva ética y transversal:

(...) de lo cual se infiere una propuesta didáctica orientada a la formación de sujetos participativos, críticos y constructores de cualquier tipo de conocimiento, si – en consonancia con los lineamientos curriculares de la Lengua Castellana- se apunta a la consolidación de una “cultura de la argumentación en el aula” y en la escuela, de tal forma que éstas se conviertan en el espacio en el que los interlocutores con acciones pedagógicas mancomunadas, al saber y al ser en todas sus dimensiones. (MEN, 2016, p. 29)

Así, al reconocer que la escuela está llamada a resignificar los procesos de la enseñanza, los métodos formativos de la Lengua Castellana no son ajenos a esta necesidad, esa cultura de la argumentación en el aula” no puede quedarse en el deseo de creer que aunque el cerebro se hizo para cosas mucho más interesantes, se hizo para soñar, para crear, para pensar, para amar, para formular hipótesis, en la escuela lo usamos de una manera muy primitiva, guardando datos insustanciales (De Zubiría, 2014) , las acciones pedagógicas van más allá de registrar números y letras, la premisa es la materia prima, los estudiantes.

6.3 Marco institucional

La Institución Educativa Manuel Uribe Ángel, perteneciente al sector oficial fue fundada el 20 de diciembre de 2010 mediante la Resolución 16727 y está ubicada en la zona nororiental de la ciudad de Medellín, específicamente en el sector de Andalucía la Francia, cuenta con un total de 1608 estudiantes, 24 grupos y una planta de 40 docentes que atiende los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media, en dos jornadas: mañana y tarde, el día 7 de abril del 2017 fue nombrado rector el señor Jairo Iván Patiño (Secretaría de Educación, 2015).

La I.E Manuel Uribe Ángel centra su educación dentro de la experiencia de educación problematizadora haciendo énfasis específico en los derechos humanos, tomando en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes conforme a las condiciones socioeconómicas y culturales, poniendo en el centro el aprendizaje en una eficaz formación integral, sin embargo, la visión institucional registrada en la Secretaría de Educación (2015) refiere que su tarea educativa pretende ser:

Reconocida en el ámbito educativo por su compromiso en la formación de estudiantes críticos y propositivos con altos desempeños académicos, éticos, humanos y sobre todo con espíritu de servicio social como evidencia de una correcta educación en valores y en derechos humanos desde la inclusión y la diversidad. (Secretaría de Educación, 2015)

Ahora, las acciones educativas fundamentadas desde los psicológico, sociológico, pedagógico, filosófico, ético, epistemológico y semiológico de la I.E Manuel Uribe ángel están orientadas a la formación de sujetos autónomos, creativos y con un cierto espíritu crítico

a través de la reflexión y la praxis docente, principio de observación y cambio que prevé transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma significativa y notable dentro del ejercicio de formar estudiantes por y para la sociedad.

Por ende, el compromiso de la educación actual es ese, potencializar las habilidades de la comunicación desde una conciencia crítica, particularmente las de hablar y escuchar, evidentemente estas dos median contundentemente en la construcción de buenas relaciones interpersonales y en este sentido se convierten en el vehículo para el conocimiento con espíritu crítico, reflexivo, creador y renovador.

6.4 Marco social

En la I.E Manuel Uribe Ángel, el grado octavo de la básica secundaria está conformado por tres grupos; no obstante, el ejercicio investigativo se desarrolla en el grado 8-3, correspondiente en su totalidad a la muestra. Hacen parte del grupo 32 estudiantes: 11 niñas y 21 niños, entre los cuales hay algunos repitentes (9) y otros con extra edad. La mayor parte de la población se caracteriza por pertenecer a la comuna 2 en los barrios: Andalucía la Francia, El Playón, La Isla Pablo Sexto y La Frontera, ubicados en la zona nororiental de la ciudad de Medellín, exactamente en la calle 107 por donde circula la línea K del metro cable, siendo este el lugar más visible y reconocido dentro de la comuna. Además, en las instalaciones del colegio, es este medio de transporte el que se logra visualizar con mayor precisión.

Cabe señalar que las familias de los estudiantes, en su mayoría, aún siguen afectadas por la crisis estructural actual, lo cual, conlleva a enfrentar un sinnúmero de vulnerabilidades, convertidas en pobreza, exclusión social, escasa integración e inclusión en los movimientos sociales y subsidios económicos, la evidente fragilidad de la institucionalidad que hace presencia en el sector con el fin de ejercer la autoridad del Estado, dándose el descontrol de los grupos al margen de la ley, quienes ejercen la autoridad sobre la comunidad, lo que ha generado desplazamientos forzados, venta de sustancias estupefacientes, extorsión bajo la modalidad de vacunas, hurtos y en muchos casos, homicidios.

De igual modo, la religión se constituye en un sistema determinante en el ejercicio formativo integral de los estudiantes, entendido como un sistema simbólico, en el área de

influencia de los estudiantes se pueden encontrar diferentes centros y espacios de prácticas de culto; sin embargo, algunas madres de familia de los estudiantes son impulsadoras evangélicas dentro de la religión protestante y se logran visualizar en la calle ofreciendo plegables basados en sus creencias.

Así mismo, dentro de la accesibilidad a los servicios comunitarios es necesario reconocer que la biblioteca más cercana se encuentra en el barrio Santo Domingo, equivalente a la ubicación territorial adjudicada a la comuna 1. En cuanto a los servicios de salud, se cuenta con un centro de salud relativamente próximo en el barrio Villa del Socorro, a donde llegan los habitantes a consultar y si es el caso, se dirigen al Hospital Infantil El Consejo, ubicado en el barrio Santa Cruz.

Con relación a las familias de los sujetos, es importante reconocer que en su mayoría son trabajadores independientes que pertenecen a estratos 1 y 2 y se desempeñan en labores como conducción, albañilería, ventas ambulantes, confecciones y servicio doméstico; lo anterior, debido a que en su mayoría los padres de familia no cuentan con un nivel de escolaridad completo, en efecto, el sustento diario se da en la inversión y el consumo diario viviendo el día a día participando de las compras informales que se ofrecen en la cantidad de tiendas de la cuadra o los espacios de comidas rápidas que circundan el contexto escolar.

Es importante destacar que en el contexto familiar se evidencian tipos de familia: monoparentales, conformadas por un padre o una madre con la responsabilidad de uno o más hijos, en otros casos, son los abuelos los que están asumiendo la crianza de sus nietos, otros sujetos cuentan con una conformación familiar de nivel nuclear y extensa. Además, se detectó que también existe entre ellos una conformación de familia simultánea, donde uno de los padres asume la responsabilidad parental de los hijos, fruto de relaciones pasadas.

Lo anterior permite comprender el lenguaje de los estudiantes a través de su comportamiento, y cómo - conforme a las dinámicas familiares- se produce un desgaste energético mayor debido a las situaciones que desde el hogar deben sortear para sobrevivir, de ahí que la institución educativa, como espacio diferenciador en el contexto social, debe favorecer la comunicación, la participación y la sana convivencia a través del ejercicio que permita u libre pensamiento desde la conciencia y la criticidad, de modo que puedan decidir qué quieren, cómo lo quieren y cómo construir -en buena forma- eso que quieren.

6.5 Diseño metodológico

6.5.1 Enfoque

Strauss y Corbin (2002) aseguraron en su libro *“Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada”* que “los métodos cualitativos pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho, pero se busca obtener un conocimiento nuevo” (Strauss & Corbin, 2002, p. 32). Por lo tanto, el presente ejercicio investigativo está basado en el enfoque cualitativo, pues el deber del docente es reflexionar en torno a sus prácticas pedagógicas; de ahí que la investigación en la escuela sea necesariamente cualitativa, puesto que se parte del análisis de los estudiantes a partir de lo que dicen y hacen en el contexto académico y de las manifestaciones del pensamiento crítico desde el ejercicio del discurso oral. Así mismo, se aplicó el método etnográfico, poniendo en práctica las técnicas de la observación, la observación participante, la conversación, la encuesta tipo cuestionario, los talleres, las secuencias didácticas, el diario de campo y las entrevistas. Seguidamente, se dan los resultados de la investigación correspondiente a las categorías y a las unidades de análisis respectivas, basadas en las encuestas, intervenciones pedagógicas y observaciones.

6.5.2 Población

La población seleccionada para el presente ejercicio investigativo pertenece al grado octavo de la básica secundaria de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel, cuya muestra corresponde a la totalidad de estudiantes del grado 8-3, conformada por 21 hombres y 11 mujeres, para un total de 32 estudiantes, entre ellos nueve repitentes y cuyas edades, en la totalidad, oscilan entre los 12,13, 14,15 y 16 años. (Ver Anexo 2)

6.5.3 Forma de selección y tamaño de la muestra

Con una mirada centrada en el campo humanístico, desde el paradigma cualitativo y con una postura de análisis desde el pensamiento crítico a partir del discurso oral, se ha seleccionado dentro de los tres octavos de la I.E Manuel Uribe Ángel, el grado 8-3. Teniendo en cuenta que es en este momento académico donde los estudiantes inician su proceso de pensamiento complejo, a partir de la defensa de posturas y análisis coherente de las mismas

en la formación del lenguaje oral, dentro de los espacios cotidianos y su realidad contextual, poniendo en juego pleno la curiosidad basada en la inferencia y la direccionalidad para lo cual se parte de una intención y producción determinada de reflexión, ya no memorística ni repetitiva.

De esta forma, el tamaño de la muestra es representativa debido a que se toma el 100 % de la población perteneciente al grado 8-3, es decir los 32 estudiantes que integran dicho grado académico, con los cuales se llevó a cabo el primer ejercicio de encuesta para reconocer los temas de mayor interés, fue así como se seleccionaron 25 estudiantes que se destacan en la música como tema de profundización.

6.5.4 **Técnicas para la recolección de la información**

Una de las primeras técnicas que se aplicó en esta investigación fue la **observación** participante y no participante en el aula de clase, este ejercicio fue indispensable en el análisis de los resultados, pues se logró observar los actos, acciones y reacciones de los estudiantes antes, durante y después de cada entrevista, encuesta tipo cuestionario, taller y foro, esto se usó para el análisis de los resultados con imparcialidad y relación.

Un segundo instrumento que se utilizó fue la encuesta tipo cuestionario con preguntas cerradas aplicada para delimitar el tema de interés de los estudiantes (ver Anexo 3). A partir de los resultados obtenidos en la encuesta se pudieron, aplicar las **secuencias didácticas** de intervención enfocadas a fortalecer el pensamiento crítico a partir del discurso oral, algunas de los ejercicios aplicados fueron: recitales, análisis de casos, noticias y dramatizados.

Las actividades realizadas se registraron en un tercer instrumento, **el diario de campo** describiendo lo observado en estas intervenciones (ver Anexo 4), llevando el registro de anécdotas, comentarios, apreciaciones y relatos que surgen por parte de los estudiantes durante los ejercicios, y que de alguna manera permiten evidenciar la realidad del aula de clase en el desarrollo de dichas intervenciones pedagógicas, describiendo, analizando, socializando e interpretando las respuestas y aportes a los talleres y las estrategias aplicadas en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje, se observan las producciones interpretativas e inferenciales a partir de conceptos lógicos y se escuchan las propias voces y la de sus

compañeros, a través de los audios para el análisis de la estructura del discurso oral y de esta forma, extraer los puntos comunes. (Ver Anexo 7).

A partir del cuarto instrumento, **talleres**, se fortaleció el pensamiento crítico teniendo en cuenta el discurso oral, haciendo uso de gráficas como herramienta para la descripción verbal y la construcción y análisis de casos.

Finalmente, con la **entrevista**, como técnica de recolección de la información, se logró un acercamiento más preciso a lo que se pretende hallar, contando con la información real, por lo que se aplican de forma personalizada para detectar, analizar y dar solución al problema.

Resulta importante destacar que con la docente encargada del grado se estableció un acercamiento a partir de la pregunta central sobre la percepción del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes desde el discurso oral, ofreció su aporte y reconoce las luces y las sombras dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana.

6.5.5 Forma de aplicación de los instrumentos

La reflexión en torno a las manifestaciones del pensamiento crítico, la crean los estudiantes en sus momentos académicos, es decir los estudiantes se convierten en protagonistas del ejercicio e interlocutores veraces en la investigación, por ello, las aplicaciones de los instrumentos se realizan en dos momentos centrales del ejercicio: antes de la acción pedagógica y después de la misma.

De acuerdo con lo anterior, en la primera fase denominada el antes de la acción pedagógica se realizó una **revisión documental** de las planeaciones de la docente, para mirar la forma como se planean las actividades de acuerdo con los propósitos y procesos de la clase de Lengua Castellana.

De esta forma, el ejercicio se desarrolló a partir de una lectura general de la planeación presentada por la docente, con la que fue posible abordar la guía para el análisis de dicho documento, allí se reconocen las estrategias proyectivas para el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje a partir de las manifestaciones del pensamiento crítico con base en el discurso oral. Además, la guía permite descubrir las acostumbradas formas de instrucción y la relación

entre la pregunta en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje y la respuesta otorgada en la referencia bibliográfica central de la secuencia didáctica.

Una segunda fase denominada el después de la acción pedagógica, se realiza a partir de una **observación de clase**, desde el análisis procesual en cada una de las etapas: apertura y exploración, desarrollo y cierre, esta es la única forma de verificar a través del lente reflexivo la práctica de la teoría dada en la planeación realizada; en otras palabras, lo cotidiano dentro del espacio de aprendizaje. Gracias a este instrumento de análisis es posible registrar los aspectos fundamentales a partir de las categorías⁶ de la investigación.

Por último, se realiza la intervención a la población objeto de estudio, en total se aplican cuatro (4) actividades estilo **taller** (ver Anexo 8) que dan cuenta de la manera como se contempla en los estudiantes y en el contexto académico particular, la conciencia sobre las categorías centrales del ejercicio investigativo. La intervención tuvo lugar en el salón de clase, se aplicaron durante las horas de Lengua Castellana, con una intensidad horaria de dos horas semanales, durante cuatro periodos académicos y se contó con el apoyo de la docente encargada del grado quien, apropiada del conocimiento actitudinal de sus estudiantes, hizo las respectivas recomendaciones para favorecer las producciones y los resultados.

En este proceso de intervención, se hizo la propuesta de trabajo individual y grupal para generar producciones que apliquen a la intención particular a partir de las categorías (Educación- Pensamiento crítico – discurso oral). Finalmente, se tienen en cuenta las reflexiones de los estudiantes como sujetos indispensables en el ejercicio investigativo, teniendo en cuenta sus vivencias y experiencias; por lo tanto, se toman los **testimonios orales** como una forma de ponderar el discurso oral – parte fundamental de la investigación- de manera que el educando comprenda que es posible cuestionar, afirmar, interrogar y criticar las prácticas y modos de la enseñanza vividos a partir del ejercicio cotidiano de las docentes. Esta técnica permite evidenciar la postura del estudiante como sujetos implicados directamente en los ejercicios de la enseñanza y el aprendizaje.

⁶ Enseñanza, pensamiento crítico y discurso oral.

De tal modo, para la aplicación de este instrumento, se diseñó un formato (ver Anexo 9) en el que se formulan varias preguntas a los estudiantes, grabando a través de un audio las apreciaciones de estos respecto a los ejercicios académicos en la cotidianidad, se transcriben los testimonios de los estudiantes y se especifican conforme a la relación que presentan con las categorías del ejercicio investigativo; consecuentemente, se verifican dichos testimonios con los resultados obtenidos en los demás instrumentos.

7. Análisis e interpretación de la información

7.1 Análisis de la información

Al analizar los datos del diagnóstico y los ejercicios desarrollados durante los momentos del ejercicio investigativo, es posible afirmar que la expresión del pensamiento crítico a través de la manifestación del discurso oral en los estudiantes del grado 8-3 presentó un cambio favorable, gradual, producto de situaciones en el contexto del ejercicio de la enseñanza de la Lengua Castellana a partir de los escenarios donde el discurso oral se va construyendo a partir de la argumentación que permite una relación, inferencia e interpretación desde las deducciones presentes, producto de los momentos comunicativos que conceden la posibilidad de orientar el discurso oral de los estudiantes a prácticas discursivas más perfiladas en torno a manifestaciones orales concretas en orden a la construcción y a la oposición de ideas planteadas, escuchadas y expresadas.

Los resultados de la **encuesta** inicial, **tipo cuestionario**, tuvo como objetivo identificar el tema de interés de los estudiantes y de esta forma aplicar los demás instrumentos con base en dicha elección, de este modo, se posibilitó el ejercicio del discurso oral, de ahí que de los 32 estudiantes, 20 eligieron el contenido de la música como tema de análisis dentro del pensamiento crítico y el discurso oral, 4 eligieron la sexualidad y 4 estudiantes los juegos virtuales, no obstante, entre la selección, 4 estudiantes marcaron tres opciones (ver anexo 3).

La **revisión documental**, (diario de procesos y diarios de campo)⁷ se llevó a cabo a través de las guías de clase que la docente encargada del área de Lengua Castellana proporcionó, logrando evidenciar que existe una estructura definida para la planeación de la clase, allí se evidencia que se tiene en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje del área (ver Anexo 8), sin embargo, deja notar cierta dificultad en el desarrollo de las actividades, ya que dichos estudiantes reflejan cierta apatía al proceso temático dentro del área, dejando en evidencia carencia en la metodología y en el sentido formativo, teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza no es solo “...enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente...” (Freire, 2006, p. 28). No obstante, la docente intenta generar interés a partir de los intereses particulares, por eso ella consideró lo siguiente en dicho registro de campo:

Después de implementar las diversas actividades pedagógicas que preparé, concluí que aún falta que afiancemos en los jóvenes no solo las cuatro habilidades básicas del lenguaje, sino que le enseñemos a confiar en ellos mismos y a expresar de forma argumentada sus puntos de vista frente a un tema determinado y que a su vez con esto fortalezcamos la escucha activa respetuosa de las discusiones que se generan en los encuentro académicos”. (Comunicación personal, Registro del diario de campo del 15 de enero al 16 de febrero del 2018)



Figura 6. Registro de diario de campo de la clase de Lengua Castellana

Fuente: elaboración propia

⁷ Documento denominado de este modo en el que se registra el proyecto de aula integrador, más conocido como plan de clase y secuencia didáctica.

De acuerdo con lo manifestado por la docente, es compleja una participación activa y efectiva en el aula, pues los estudiantes se resisten a elaborar preguntas reflexivas y críticas en torno a las temáticas desarrolladas ya que, en su mayoría, se les dificulta comprender, asimilar, relacionar, codificar, decodificar e interpretar las interacciones orales que se establecen en el aula a partir de un tópico o ejercicio a fin. De igual forma, dentro de las reflexiones interpretativas de la docente encargada del área, asegura que “algunas poseen un léxico o una capacidad semántica muy mínima, porque carecen de un bagaje cultural y contextual que los conduzcan a definir un término dentro de un texto” (Comunicación personal, 2018).

Lo anterior deja notar la dificultad que predomina en los estudiantes, máxime si se revela el aporte cultural y contextual, así Ong (1987) cuando asegura que “pareciera ineludiblemente obvio que el lenguaje es un fenómeno oral, los seres humanos se comunican de innumerables maneras, valiéndose de todos sus sentidos: el tacto, el gusto, el olfato y particularmente la vista, además del oído” (Ong, 1987, p.16). por lo tanto, es necesario reconocer que no hay una planificación donde sea posible el reflejo de situaciones de uso de la lengua, en el que se permita reflexionar sobre las dimensiones de habla espontánea, de modo que se puedan reconocer las falencias y conforme a esto, adquirir nuevas destrezas para poder desenvolverse en otros contextos como la misma escuela, el barrio u otros espacios que frecuenten.

Por ello, es necesario analizar que es la actitud mecánica de la escuela tradicional que aún deja notar ciertos reflejos escapados de una clase magistral, por esto, la desidia de muchos estudiantes para el aprendizaje y la necesidad de impulsar un pensamiento que permita reflexionar, analizar y argumentar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuya labor docente “no solo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si – mecánicamente memorizado- es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas que un desafiador” (Freire, 2006, p. 28).

En la implementación de la **observación de clase**, la docente de Lengua Castellana de la institución Manuel Uribe Ángel debe cada mes un registro denominado diario de procesos,

y con base en las debilidades y mejoras, debe crear un registro de diario de campo y aplicarlo en la clase, notándose lo siguiente:

Si bien es cierto que las estrategias dentro de la metodología de la enseñanza tienen un proceso gradual que reflejan el antes el durante y el después del objetivo de la enseñanza, tal como se refleja en la figura anterior: inicialmente se da en un momento preliminar en el que se ordena el espacio y la disposición interna de los sujetos (apertura); el siguiente momento es la propuesta de la enseñanza a partir de un ejercicio comunicativo en orden a la lectura (exploración); después, se dispone de la consecuencia a dicho ejercicio lector con base en reflexiones críticas y verbales conforme a la comprensión a partir de las posturas individuales y grupales (desarrollo); y finalmente, se planifica el conocimiento a través de la disposición cognitiva en la apropiación de situaciones concretas como exposiciones, dramatizaciones, armado textual o inferencia en la significación de conceptos (cierre).

La metodología desarrollada por la docente para la enseñanza de la Lengua Castellana a partir del desarrollo del pensamiento crítico en orden a la expresión del discurso oral se resume en la siguiente representación.

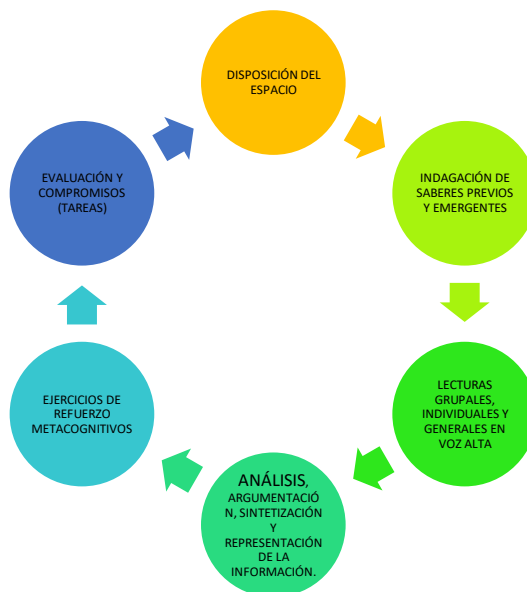


Figura 7. Momentos de la clase de Lengua Castellana

Fuente: elaboración propia

Finalmente, es preciso anotar que la actividad de la docente se evidencia permanentemente como un proceso narrativo comprobable, analizable, favorable en el sentido de re direccionar la mirada hacia las propuestas y realizaciones llevadas a cabo en el ejercicio de la clase; de ahí que la tarea formativa no se debe configurar como un acto repetitivo entre sujetos, sino como un momento que se articula entre docentes y estudiantes; algo así como un ejercicio democrático en el que es viable tomar la palabra y lanzar defensas a partir de la argumentación fundada en el ejercicio consciente del aprendizaje, manifestando a través de la construcción de ideas y oposición objetada de estas, mensajes que se constituyen de modo colectivo y que generan reflexión en torno a los intereses de los educandos, intereses que pesan más que el ejercicio magistral recurrente y que se evidencia en la estrategia en el diario de proceso de la clase de Lengua Castellana.

La aplicación de los **talleres** o secuencias didácticas, permitió a los estudiantes realizaran practicas discursivas en situaciones comunicativas, es decir, se halla cierta disposición para usar el lenguaje oral en diversos contextos con propósitos variados, pero sobre todo, la posibilidad de hablar y la capacidad de escucharse y escuchar al otro, al unir el deseo personal comunicativo en un ejercicio de todos, donde hablar se convirtió en una construcción crítica desde el pensamiento (ver anexo 10).

Para el respectivo análisis de la información con base en los **testimonios orales**, se registran los resultados correspondientes a la entrevista estructurada (ver Anexo 9) aplicada a la selección de la muestra (20 estudiantes), donde se precisó la expresión del pensamiento crítico a través de la manifestación del discurso oral de los estudiantes del grado octavo de la básica secundaria de la I.E Manuel Uribe Ángel, esto, dado a partir de las unidades de análisis, elementos aportados dentro del ejercicio pedagógico que se llevó a cabo.

Para hallar los resultados, se procedió a la transcripción de las entrevistas estructuradas, contrastándolas, con el análisis de los audios, las guías de observación de clase y de revisión documental. Dichas transcripciones se analizaron teniendo en cuenta las categorías de enseñanza, pensamiento crítico y discurso oral, con sus respectivas unidades de análisis.

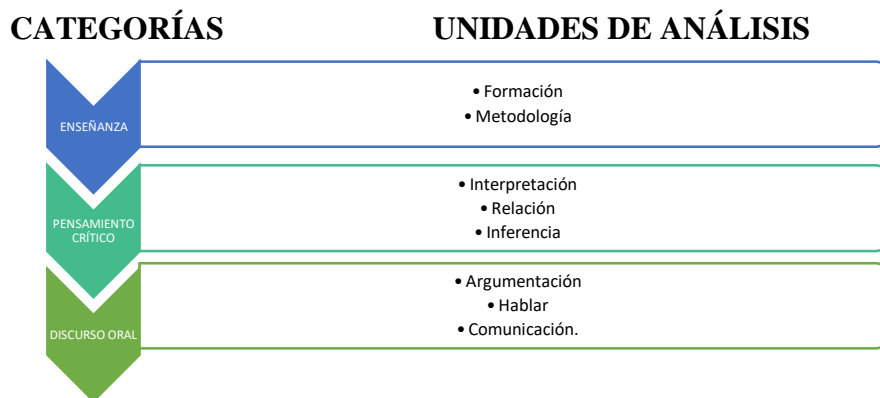


Figura 8. Categoría y unidades de análisis para la interpretación de los resultados.

Fuente: elaboración propia

7.2 Resultados de la entrevista a los estudiantes

Para obtener un valor porcentual a cada respuesta, fue necesario considerar las categorías gramaticales de sí y no a las objeciones de los estudiantes frente a cada pregunta, sin embargo, el ejercicio inicial de transcripción, análisis e interpretación se traslada al sí y al no conforme a dicho ejercicio comprensivo.

De acuerdo con las categorías y las unidades de análisis correspondientes a cada una de ellas (ver Figura 1), es necesario mencionar que la concepción de cada una es variada conforme a las manifestaciones prácticas que los sujetos iban reflejando a partir del comportamiento lingüístico.

Se resalta que existe una leve necesidad por exponer de forma oral los sucesos y posturas referentes a la existencia a partir de la expresión de puntos de vista al momento de sustentar planteamientos, este aspecto tampoco se reflejaba en el diagnóstico, se observó además que los estudiantes toman tiempo para asociar ideas, permitiendo a partir de la categoría del pensamiento crítico una interpretación, explicación, relación e inferencia, en torno a conclusiones y aportes requeridos o motivados por los análisis a partir de los casos comunes, sin embargo, la mayoría no comprenden en teoría lo que es pensar críticamente.

En cuanto a las unidades de análisis del discurso oral, respecto al ejercicio de hablar, se observó un cambio significativo en relación al diagnóstico, los estudiantes hablan para exponer y argumentar conocimientos, y para tratar la interacción social en el aula, hablan para discutir y comunicarse; pero se necesita mayor tolerancia frente a los tiempos de espera

cuando se trata de permitir que otros hablen para intervenir se trata. Es importante reconocer el avance del estudiante al momento de desenvolverse en situaciones discursivas a partir de la comunicación argumentativa, más aún si esta implica múltiples destinatarios, aspecto que presentaba falencias en la apreciación de la docente encargada del área (ver Anexo 5). Ulterior a las acciones de intervención pedagógicas se descubren que los aportes y respuestas de los estudiantes son serenas y corresponden al objeto de discusión, al manifestar comodidad y discrepancia.

A continuación, considerando las concepciones básicas de estos, referidas a las categorías y sus respectivas unidades de análisis, para el posterior análisis e interpretación. Es importante tener en cuenta que en la columna de participantes se registran las iniciales del nombre del estudiante, en la respuesta se dan las expresiones textuales con las respectivas categorías expresivas como las interjecciones.

Finalmente, después de cada tabla se hace una selección analítica de tres estudiantes con sus respectivas respuestas, pues gracias a estas se presenta la estructura en pleno del análisis, pero en todas las respuestas también se dilucidan los elementos constructivos y opositivos dentro de la categoría y las respectivas unidades de análisis.

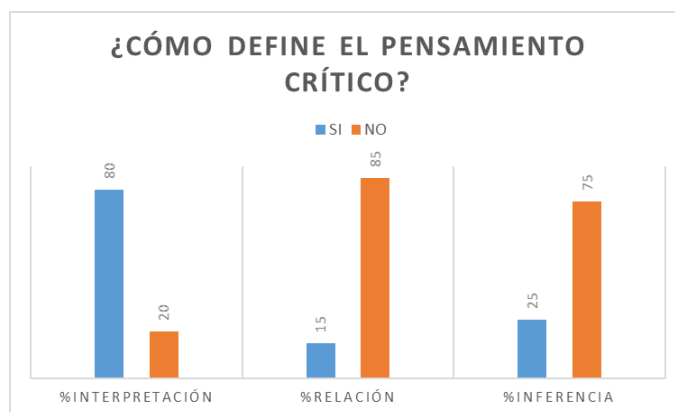


Figura 9. Pregunta # 1

Analizada esta pregunta se encontró que el 80 % (16 estudiantes) reflejan interpretación en la respuesta, pero el 20 % (4 estudiantes) no lo hacen, el 15 % (3 estudiantes) hacen relación de respuesta con la experiencia educativa, el 85 % (17 estudiantes) solamente se limita a responder sin ninguna relación coherente, al igual que con la inferencia, solo el 25 % (5

estudiantes) la aplica para facilitar la comprensión en la respuesta mientras que el 75 % (15 estudiantes) no lo hace.

Se reconoce, entonces, que dentro de las características de un pensador crítico, algunos estudiantes no logran graduar ciertas capacidades que posibilitan el ejercicio de pensar de esta forma, pues si hay cierta interpretación conforme a los conceptos elaborados en la pregunta, pero la relación que se pide establecer dentro del contexto escolar, es poca al igual que la inferencia, de ahí que el proceso de formación, tal como se evidencia en la pregunta # 3 sea tan vaga, si no hay formación las características para pensar de forma crítica serán débiles o nulas.

Tabla 1. *Pregunta 1. ¿Cómo define el pensamiento crítico?*

PARTICIPANTE		RESPUESTA
1.	L. E.	“Es como... es como... ay a ver (pausa), es como cuando uno da una idea de algo, puede ser buena o mala, pues es como la idea propia de uno, de lo que uno piensa de eso, eso es lo que yo pienso”.
2.	M.A.	“(Risas)... no sé, como lo que nosotros pensamos ¿no?, o lo que queremos decir pero no lo decimos y lo callamos, algo así, es lo que a mí me parece (risas)”.
3.	L.U.	“(Silencio prolongado) no, no sé... (Silencio) no, no sé”.
4.	M.B.	“(Expresión onomatopéyica) pues yo digo que el pensamiento crítico es algo que yo estoy leyendo, y yo quiero... algo que no me guste y lo puedo decir, pues, criticando lo que no me gustó, pues yo lo diría... lo escribo y ya después si me toca leerlo, pues lo leo”.
5.	S.T.	“¿Pensamiento crítico? (silencio), uno opinar sobre algo”.
6.	V.A.	“(Silencio)... pensamiento crítico es como, para mí es pensar criticando, o sea, pensar lo malo de una persona y después hablar de eso con otras personas”.
7.	D.U.	“Pues, algo que le afecte a uno en forma personal o nada más social, pues que me afecte a mí (silencio) no sé”.
8.	J.C	“(Silencio) que piense uno”
9.	E.M	“Pues, ¿cómo que el pensamiento crítico?, no pues, no sé cómo responderlo, ¿cómo qué?”
10.	C.T.	“(Silencio prolongado) (risas)”
11.	M.J.	“Es como la manera de expresarse una persona criticando a alguien, como de juzgarla por su manera de pensar, de actuar distinta a la de ella”.
12.	Sar.A.	“Yo creo que es cuando empiezan a criticar de una persona o de uno mismo”.
13.	F.A.	“Pues, es algo malo, que lo critican a uno como es, la personalidad”.
14.	S. A.	“Pensar lo que pienso del otro o me están diciendo”.

15.	R.P.	“¿Pensamiento crítico? Es como por ejemplo: verle los dos lados a una situación, el punto bueno y el punto malo, y... el concepto que no tenga de esa situación”.
16.	Y.H.	“¿Pensamiento crítico? (silencio) pensar (risas) como... a ver, como yo criticarla a usted pero solamente en mí, pues, pensarlo en mí, si me entiende, no decirlo en voz alta ni nada”.
17.	K.M.	“Como el significado, como apropiarnos de un tema, como un resumen”.
18.	M.C.	“¿Criticar a una persona? Es pasar alguien y decirle: Hey, como dice de feo”.
19.	D.A.	“¿Pensamiento crítico?... ¿crítico? Como de criterio, como de normas, ¿no?... no sé.
20.	I.G.	“¿Cómo qué? Pues... es como... a ver, es bueno pero a la vez es malo, o sea, porque muchas veces lo primero que se nos viene a la cabeza son cosas que pueden tener coherencia, pero muchas veces hay cosas que se nos vienen a la cabeza y decimos cosas que no tienen sentido”.

Fuente: elaboración propia

En este primer momento se hace el análisis e interpretación de los resultados, con base en la entrevista a los estudiantes acerca del tema del presupuesto con sus respectivas categorías y unidades de análisis, al observar las concepciones en orden a las secuencias didácticas proyectadas a partir de la propuesta y teniendo en cuenta la definición que estos le dan al pensamiento crítico a partir de su cotidianidad académica, particularmente, en relación a la interpretación, la relación y la inferencia en torno al desarrollo de los ejercicios de intervención. Sin embargo, este fue el momento donde a través de la palabra y la inhibición cotidiana, fue posible registrar a través de la respectiva grabación (ver Anexo 9) sus aportes al respecto, por ejemplo. El participante **R.P** manifestó lo siguiente: “...Es como, por ejemplo: verle los dos lados a una situación, el punto bueno y el punto malo, y... el concepto que uno tenga de esa situación” (Comunicación personal, 2018).

Lo dicho por el participante permite reconocer que los conceptos elaborados son momentáneos, aunque hay un esfuerzo considerable por deducir la respuesta, se evidencia que hay una manifestación de oposición y construcción en torno a las experiencias formativas y académicas. Es importante registrar que el participante **R.P** se encuentra repitiendo por segunda vez el grado octavo, por tal razón se presenta en la entrevista como nuevo en la institución, de ahí que su construcción oral se dé a partir de las concepciones académicas ya desarrolladas y ahora proyectadas en su nuevo espacio de interacción cognitiva.

Así mismo, Freire, en su texto “La educación como práctica liberadora”, al reseñar al pensamiento crítico aseveró lo siguiente:

La educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (Freire, 2007, p. 85)

Lo anterior permite reconocer la preteritoria necesidad de generar la discusión crítica a partir de la disposición del diálogo cuestionador y el discurso en el aula, de igual forma, es prioritario provocar la construcción de preguntas que problematicen el conocimiento. La participante **I.G** expresó:

¿Cómo qué? Pues... es como... a ver, es bueno per a la vez es malo, o sea, porque muchas veces lo primero que se nos viene a la cabeza son cosas que pueden tener coherencia, pero muchas veces hay cosas que se nos vienen a la cabeza y decimos cosas que no tienen sentido”. (Comunicación personal, 2018)

Se tiene presente que el acto de inferir es considerado como una actividad mental, que asiste los procesos de pensamiento, lo cual permite plantear hipótesis, manifestar posibles soluciones, reconociendo la necesidad de pensar como un estado coherente de reflexión, más aun, cuando se reconoce la necesidad de sincronizar el pensamiento con la palabra.

La participante **L.U** expresó: “(Silencio prolongado) no, no sé... (silencio) no, no sé” (Comunicación personal). Dada la situación, es claro notar que la participante no dirige un aporte concreto al respecto debido a que en su proceso de pensamiento no es clara la concepción de la categoría, de ahí que se le dificulte destacar al menos la relevancia mínima o la primera impresión al pensamiento; por eso, establecer un concepto es supremamente complejo desde que no se comprenda con claridad y profundidad el asunto que se analiza, es decir, es necesario aplicar las mínimas destrezas cognitivas (inferir, deducir) de modo que se proyecten ciertas respuestas reflexivas de manera que se pueda generar un efecto positivo, o como lo afirmó Dewey: “...Arriesgar una explicación... atar cabos”.

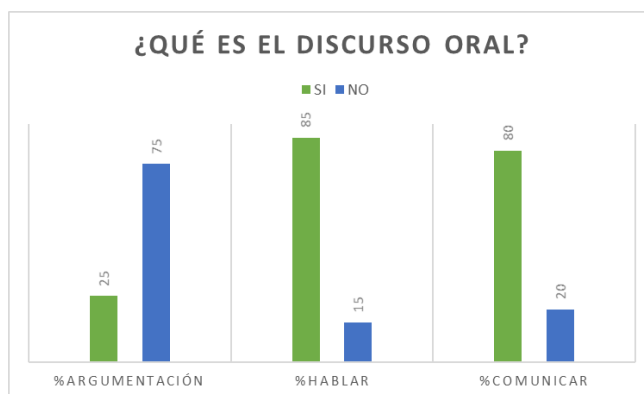


Figura 10. Pregunta # 2

Ante esta pregunta se encontró el siguiente resultado: el 25 % (5 estudiantes) respondieron a esta pregunta con razonamiento y lógica, el 75 % (15 estudiantes) no hacen ningún ejercicio racional de justificación para dar respuesta. En cuanto al proceso de hablar y comunicar la diferencia es notable, un 85 % (17 estudiantes) articulan sonidos por medio de palabras (hablan) y el 15 % (3 estudiantes) proceden a la dubitación sin ninguna idea concreta, pero en la unidad de comunicar, el 80 % de los estudiantes (16) transmiten la respuesta de forma fluida, aunque sin argumentos, pero el 20 % (4 estudiantes) prefiere no intervenir en el ejercicio informativo apoyado de la afonía argumentativa.

Tabla 2. Pregunta # 2. ¿Qué es el discurso oral?

PARTICIPANTE	RESPUESTA
1. L.E.	“Es cuando uno habla... es cuando uno dice las cosas por medio de hablar”.
2. M.A.	“Pues, hablar y describir a las personas”.
3. L.U.	“Expresarnos, diciendo lo que sentimos, decirlo de forma oral o por señas”.
4. M.B.	“¿Discurso oral? Es cuando alguien se para a hablar sobre, a hablar sobre una pregunta, como por ejemplo lo que estamos haciendo ahorita”.
5. S.T.	“Discurso hablando, hablar, decir palabras”.
6. V.A.	“Eso es como lo que piensas de alguien, pues lo que piensas de la pregunta que te van a hacer o que estas respondiendo tu propia pregunta”.
7. D.U.	“Hablar sobre algo, eh, compartir con una propuesta con las personas”.

8. J.C.	“Eh, definir algo que tiene que explicar”
9. E.M.	“¿cómo qué? Decidirse o ¿qué?”
10. C.T.	“Eh (silencio) dialogar, ¿no? Dialogar.”
11. M.J.	“(Silencio) ¿Discurso oral? (Silencio) pues como decir un discurso delante de alguien, es como se puede hablar de un tema referente a bastantes personas”.
12. Sar. .A.	“(Silencio) lo que... cuando, pues, lo que estamos haciendo usted y yo ¿no? que usted me habla y yo le respondo”.
13. F.A.	“(Silencio) no sé, que habla mal, habla mal de unos a otros, que se cree mejor que los otros”.
14. S. A.	“(Silencio) hablar sobre un tema... hablar bien”.
15. R.P.	“¿discurso oral? Un diálogo, un discurso planeado que se habla”.
16. Y. H.	“(Silencio) hablar, dialogar”.
17. K.M.	“Es hablar, ¿no? Como con lo que yo entendí, lo que estaba leyendo, lo que yo entendí pero hablando”.
18. M.C.	“(Silencio), como estamos hablando nosotras dos, o cuando hay una reunión que hablan de lo que está sucediendo”.
19. D.A.	“Es como de palabra, como la forma como uno se expresa pero verbal”.
20. I.G	“Mmm, es como a ver... una manera como... ¿cómo define el discurso oral? Es bueno porque uno como que dando el discurso se expresa, por decirlo así, como que... uno en el discurso escribe cosas pues que uno piensa, uno siente y es una manera muy bonita de expresarse”.

Fuente: elaboración propia

Por su parte, el participante R.P aseguró: “¿Discurso oral? Un diálogo, un discurso planeado que se habla”. Lo manifestado por el participante en torno a la definición de la categoría con base en los ejercicios desarrollados, dentro de la metodología permite registrar que existe una inferencia manifiesta de la concepción personal al respecto (DISCURSO ORAL – HABLA); empero, se refleja cierta carencia de fluidez y una pobreza léxica que conlleva a la repetición y al proceso cognitivo de respuesta mediante la repetición de la pregunta formulada.

La participante S.T expresó: “Discurso hablando, hablar, decir palabras”. Al respecto, es importante recordar lo que aseguró Ong (1987): “Dondequiera que haya seres humanos, tendrán un lenguaje, y en cada caso uno que existe básicamente hablado y oído en el mundo del sonido” (p.16). De acuerdo con esto, hay una definición básica y coherente del ejercicio oral, deja notar cierta deducción e inferencia al respecto y refleja corporalmente otra discurso oral, aunque usa un lenguaje simplificado, refleja claridad conceptual, más aún, cuando ha

reconocido que hace parte de un accionar permanente en orden a la discurso oral, no solo como un acto comunicativo, sino como un ejercicio de pensamiento y la relación de esta con los sonidos (decir palabras). La participante S.A dijo: “(Silencio) hablar sobre un tema... hablar bien” (Comunicación personal). Cabe señalar que la participante no dispone de una argumentación que le permita una definición mayor o complementaria a la referida, sin embargo, hizo un ejercicio deductivo al reconocer que el discurso oral se da a partir de la posibilidad de hablar, y asume que no es solo hablar, sino hacerlo bien. Esto lo afirmó reconociendo que la docente encargada, posterior al ejercicio entrevistador, le sugirió unas respuestas argumentadas, dedicativas e inferenciales que dejaron notar la capacidad de pensamiento de un estudiante del nivel en el que se encuentran, máxime, si su condición académica es de repitente.

Por ende, en este apartado es factible registrar que la mayoría de los estudiantes de la muestra hace uso de un volumen de voz muy limitado y esto limita al receptor la escucha y por ende la comprensión. Además, surge una alta homogeneidad en el ritmo, las palabras y el tiempo, al expresarse de modo muy lento y realizando repetidos alargamientos al iniciar un discurso o cambiar de idea, así como “esteeeeee, eeemmmm, entoncessssss, yyyyyy, buenooooo, perooooo...”

Una parte de la muestra evidencia habilidad para hablar, pero escasos elementos para argumentar y sustentar un tema sin necesidad de recurrir a la lectura de algunos elementos de apoyo construidos por ellos mismos, como, por ejemplo: el diccionario; este ejercicio concede al receptor una actitud de concentración máxima que se refleja en el interés y la disposición durante el momento de la exposición. Aunque, algunos estudiantes requieren del material de apoyo para leer y, además, lo hacen sin comprender realmente a pesar de que haya sido construido por ellos, en la siguiente fotografía se evidencia cómo hacen uso del material de apoyo.



Figura 11. Estudiante haciendo uso del elemento de apoyo para leer

Fuente: elaboración propia



Figura 12. Estudiantes haciendo uso del material de apoyo sin perder la atención del receptor

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las unidades de análisis educación y formación relacionadas con la categoría de enseñanza, aspectos que resultaron determinantes en el proceso para la construcción del pensamiento crítico, con la posibilidad alta de comprender que son sujetos y no objetos del proceso de enseñanza, y de forma procesual, a partir de las intervenciones en el aula.

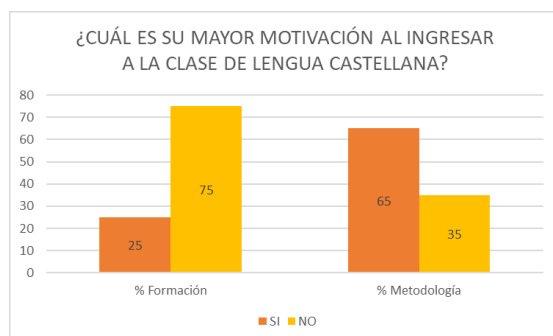


Figura 13. Pregunta # 3

Frente a esta pregunta el 25 % (5 estudiantes) afirman que la mayor motivación al ingresar a la clase es la formación ... “el pensar acertadamente que supera al ingenuo que tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador “(Freire, 2006, p. 40) y el 75 % (15 estudiantes) no avala dicho proceso en la clase, así mismo, el 65 % dice que en las clases se aplican estrategias metodológicas favorables que los motiva, mientras que el 35 % dice que no hay metodología.

Como se puede observar, el 75% de los estudiantes asegura que no se sienten motivados debido al carente sentido formativo dentro de la clase por parte de la docente, es decir, el proceso de enseñanza no es suficiente para completar las necesidades de conocimiento que tienen respecto a la clase de Lengua Castellana, sin embargo, el 65 % afirman que la metodología es llamativa, lo cual pareciera un tanto contradictorio, pero en el orden del acercamiento a la docente, es posible inferir que dentro de la temática obligatoria, trata de aplicar métodos cercanos, al menos eso manifiestan algunos. (Ver tabla 3, pregunta 3).

Tabla 3. Pregunta 3. ¿Cuál es su mayor motivación al ingresar a la clase de Lengua Castellana?

PARTICIPANTE	RESPUESTA
1. L.E.	“Ah no pues, muchas veces es porque ella nos pone a hacer actividades muy buenas, o si me entiende, pues es como chévere las clases con ella, pues ahora estamos pasando como un documento, como una hojita y la pasamos al cuaderno, pero creo que nos va a poner a hacer una actividad con eso”.
2. M.A.	“La profesora, porque es muy buena gente porque trata a los alumnos con cariño... La profesora nos hace dar cuenta de otras cosas, nos pone a leer, nos escucha a todos... y ya”.

3. L.U.	“Me gusta la clase de español porque la profesora es bien y nos ayuda a comprender cosas que no sabíamos, aprendemos algo nuevo, que tengamos dudas, a ser unas personas mejores”.
4. M.B.	“Ehh, que aprendo más de historia, lo que me motiva es que puedo estar, ¿cómo le digo? Puedo estar leyendo cosas que a mí me gustan”.
5. S.T.	“Me gusta más o menos, a mí me da pereza escribir mucho, aunque uno aprende cosas nuevas, por ejemplo la escritura, ehh, unas cosas del texto, se me olvidó...en este momento estamos escribiendo”
6. V.A.	“Uno expresa lo que siente en la lectura y en la escritura, porque a mí me gusta escribir mucho, yo escribo poemas y escritos así, entonces a mí me gusta mucho porque uno aprende a focalizar las palabras, a subrayar lo más importante, a tener en cuenta las comas los puntos y palabras desconocidas que yo no entiendo, entonces me gusta mucho por eso”.
7. D.U.	“Que la profesora (risas), que la profesora nos enseñe más, que todos estemos dispuestos a aprender”.
8. J.C.	“Ehhh la lectura, me gusta la clase porque es muy entretenedora y me enseña a leer”.
9. E.M.	“La profe le explica a uno bien, ehhh, pues uno se va bien con ella”.
10. C.T.	“No me gusta casi la clase de español, no me gusta la profesora más que todo, porque no enseña cosas pues, que a uno le guste, no nos da la clase para leer, porque a mí me gusta mucho leer”.
11. M.J.	“Me motiva la lectura, aprendemos a expresarnos de una manera más educada”.
12. Sar. .A.	“Leer y ganar la nota, porque me gusta leer primero que todo, y para así sacar unas buenas notas”.
13. F.A.	“Aprender las cosas, el lenguaje, los textos expositivos, narrativos, eso”.
14. S. A.	“Leer es mi mayor motivación, pero hablamos más de obras y de los libros y la profe nos explica”.
15. R.P.	“De la clase de español me gusta mucho la lectura, como entender un texto, un cuento o un libro... todo eso me gusta”.
16. Y. H.	“Leer los cuentos, hablar hacer actividades, eso me gusta”.
17. K.M.	“Me gusta la clase, aprender más... Aprender la pronunciación, o la puntuación, aunque no me gusta participar en las clases”.
18. M.C.	“Porque nos ponen a leer, pues, la profesora explica muy bien, entonces me gusta la clase con ella”.
19. D.A.	“Nos ponen a leer mucho, como por ejemplo historias y cuentos, así”.
20. I.G	“(Silencio) la mayor motivación es como aprender más de la lectura, porque la lectura a mi como que me gusta mucho el sentido de escribir y de expresarme... y me gusta leer porque como dice la profe, la lectura lo transporta a uno a mundos de imaginación y mundos de sentimientos y esas cosas”.

Fuente: elaboración propia

Tras las respuestas de los estudiantes a esta pregunta en torno a la categoría de enseñanza y las respectivas unidades de análisis: metodología y formación que refleja la docente, es posible reconocer que los estudiantes no refieren ninguna acción distintiva al respecto, pues todos coinciden en manifestar que las habilidades comunicativas que más prevalecen en las clases son la lectura y la escritura.

Por eso, a continuación, se extraen los tres aportes que condensan el resultado de las posturas de la muestra, cada una en su nivel de motivación y su respectiva justificación, por ejemplo. El participante **D.U** aseguró “que la profesora (risas), que la profesora nos enseñe más, que todos estemos dispuestos a aprender” (Comunicación personal, 2018).

De esa manera, se puede decir que la motivación y la credibilidad del profesor son condiciones fundamentales para tejer un lazo de confianza entre estudiante y docente, confianza que debe ser estrictamente académica y humana, sin embargo, hay una exigencia “... nos enseñe más” (Comunicación personal, 2018) y un llamado a la disposición “que todos estemos dispuestos a aprender” (Comunicación personal 2018). Por lo tanto, el aprendizaje debe distinguirse como una incitación positiva a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes, al fin y al cabo **D.U**, con su “ que la profesora nos enseñe más” (Comunicación personal, 2018) deja notar la necesidad de permitir que la escuela escuche sus intereses y lo que para él significa, más, de ahí que centrando en la enseñanza el interés y la capacidad de asombro de los educandos, todos estén dispuestos a aprender, de ahí que sea necesario retomar a Freire (2006) al asegurar que “el profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farisaica, del haga lo que mando y no lo que hago” (p. 35).

La metodología empleada y la motivación especial que una clase de Lengua Castellana despierta en los estudiantes permite explorar los conocimientos precedentes y los cambios entusiastas del momento, por eso Freire (2006) argumentó que enseñar “es desafiar a los educandos a que piensen su práctica desde la práctica social y, con ellos en búsqueda de esta comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica” (p.58).

Por otro lado, la participante **K.M** dijo: “Me gusta la clase, aprender más... aprender la pronunciación, o la puntuación, aunque no me gusta participar en las clases” (Comunicación

personal, 2018). La mayoría de los estudiantes consideraron que disfrutaban de la clase de Lengua Castellana, sin embargo, plantearon que hay experiencias más significativas por explorar, tal como lo expresó **K.M**, pues cree que es necesario aprender las reglas de la ortografías (escritura) y la pronunciación (hablar – discurso oral), es decir, reconoce internamente que hay una relación entre lo que se dice y se escribe como un ejercicio integrado de comunicación, sin embargo, asegura que la participación en clase se da, es posible, se genera, pero que prefiere “ aprender más...” (Comunicación personal, 2018).

De otro lado, la participante **F.A** aseveró: “Aprender las cosas, el lenguaje, los textos expositivos, narrativos, eso” (Comunicación personal, 2018). Este planteamiento permite reconocer la declaración que hace la participante al referirse al tema que se estaba llevando a cabo en el ejercicio, varios de los estudiantes hacen referencia a lo mismo, pero dentro del ejercicio metodológico, aseguraron cierta carencia de innovación y desbordada actividad lectora y escritora. Empero, la temática al interior del aula provoca en los estudiantes la controversia y la disertación frente a un asunto o cuestión que se quiera abordar o conocer al respecto, de ahí que, “aprender las cosas...” (Comunicación personal, 2018) vaya más ligado al ejercicio dialógico que si bien, debe primar en los espacios formativos y académicos, en consecuencia, se tiene una libre expresión y espontaneidad en torno al ambiente educativo.

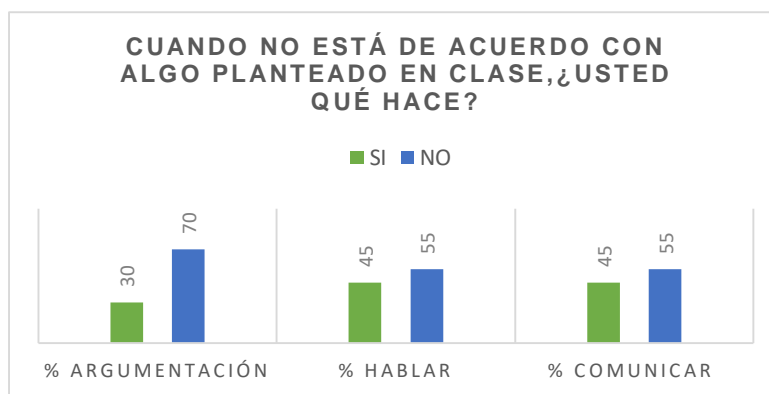


Figura 14. Pregunta # 4

Ante este interrogante, el 70 % (14 estudiantes) no argumentan sus desacuerdos en clase, simplemente dicen que no, pero no exponen s posición al respecto, el 30 % (6 estudiantes) si lo hacen, a través de preguntas o dando a conocer su posición, el 45 % (9 estudiantes) siempre hablan cuando no están conformes con algo de la clase, pero el 55 % (11 estudiantes) prefieren no hablar ni comunicar sus desacuerdos o posturas.

Es posible interpretar que una de las razones por las que se debilita el pensamiento crítico y se fractura el discurso oral y la posibilidad de expresar inconformidades en clase es porque - como dice la docente en su diario de campo (ver Anexo 10)- las clases están permeadas en muchas ocasiones por la indisciplina, lo que provoca cierta impaciencia por parte de la docente al momento de abordar las dudas de los estudiantes.

Tabla 4. *Pregunta 4. Cuando no está de acuerdo con algo planteado en clase, ¿usted qué hace?*

PARTICIPANTE	RESPUESTA
1. L.E.	“Nada, pues, yo casi siempre soy como que... ah pues bueno...o sea, no me gustó, me quedo callado”.
2. M.A.	“No sé, se lo hago saber, hablo con ella, ella y yo, y le digo, vea profe usted no me escuchó, le estaba haciendo una pregunta importante, me hace el favor y me la responde”.
3. L.U.	“Hay veces pregunto a los compañeros... porque con ellos tengo más confianza”.
4. M.B.	“Eh, trato de hablar con ella para solucionar lo que no me gusta, y ya sí ya ver que vamos a hacer”.
5. S.T.	“Me quedo callado, qué voy a decir si la profesora ya dijo eso, lo que ella diga hay que hacerlo, porque ella es la que sabe que es lo que está haciendo”.
6. V.A.	“Pongo un ejemplo o cambio la pregunta y me pregunto yo misma, porque la profesora si pregunta cosas como em. ¿qué es lectura?, ¿qué es escrito? (risas) Entonces, (silencio) no me llevo muy bien con las preguntas de la profe, entonces me gusta responderme a mí misma, porque a veces no estoy de acuerdo con lo que dice la profe, o con lo que dicen mis compañeros entonces debo tomar otra decisión”.
7. D.U.	“Opinar, por ejemplo puede haber una solución en algo que no se puede realizar o algo así.
8. J.C.	“Decirle que no estoy de acuerdo y que no me gustó eso”.
9. E.M.	“Pregunto a la profé o a los compañeros”.
10. C.T.	“No sé, como que me quedo callada, no digo nada”.
11. M.J.	“(Silencio) me quedo callada, si yo no estoy de acuerdo, puede que alguien más”.
12. Sar. .A.	“ Nada, no hago nada, solo no le pregunto a la profesora sino a los otros”
13. F.A.	“Ah, me quedo callado, a mí no me gusta criticar... ¡Qué no que eso no me gusta!”.
14. S. A.	“Nada, me quedo callado”.
15. R.P.	“Pues... si tengo alguna duda la pregunta, si no estoy de acuerdo, no sé, no hago nada, no sé qué haría en ese momento”.

16. Y. H.	“Nada, me quedo callada, porque es la asignatura de ella y yo la tengo que ganar así no me guste”.
17. K.M.	“Voy y le digo a la profesora”.
18. M.C.	“Me quedo callada”
19. D.A.	“(Silencio) dar la opinión”.
20. I.G	“Ehh, muchas veces, obviamente pienso en lo que le voy a decir a la profesora, de una manera que ella no se lo tome como a mal, entonces le digo que no estoy como de acuerdo con lo que ella dice para que ella mejore esa parte y obviamente se lo digo como con calma y pues de una buena manera, para que ella no lo tome a mal y eso”.

Fuente: elaboración propia

El participante **S.T.** expresó: “Me quedo callado, que voy a decir si la profesora ya dijo eso, lo que ella diga hay que hacerlo, porque ella es la que sabe que es lo que está haciendo” (Comunicación personal, 2018). Esta apreciación permite notar que no existe una mínima posibilidad de ordenar el conocimiento a través del diálogo y la participación consciente. De igual forma, se evidencia una carencia en la construcción y legitimización de los contenidos que se ofrecen a los estudiantes, pues se considera un acto autoritario y es necesario provocar una participación democrática, al respecto ya Freire en su obra “Cartas a quien pretende enseñar” había anunciado que la educación como acto político debe provocar en el maestro su identidad política y vivirla de forma coherente en forma democrática, sin caer en la permisividad, la espontaneidad y el autoritarismo; todo esto para favorecer la libertad.

Así mismo, es importante mencionar que algunos estudiantes presentan dificultad al momento de profundizar en un tema debido a que no hay claridad y orden en los planteamientos e ideas, por ende, sus intervenciones son de la misma calidad, hay silencio, no hay aportes, se genera una actitud esquiva al momento de plantear y disipar dudas.

Por su parte, la participante **E.M.** manifestó: “Pregunto a la profé o a los compañeros” (Comunicación personal, 2018). De acuerdo a la respuesta otorgada por la participante, es claro que existe una relación amplia y un componente esencial del pensamiento crítico: la capacidad de construir preguntas y hacerlas, es así como la necesidad de preguntar surge del proceso que deben afrontar los estudiantes para digerir la información en grandes flujos, por lo tanto, es indispensable pensar de manera crítica y filtrar la información de modo que pueda captar lo que es importante y aquello que no lo es.

Por lo tanto, el conocimiento evoluciona en la medida en que se planteen nuevos interrogantes, por eso, a través de la observación, la comparación y el contraste de puntos de vista y la necesidad de comprender, es como surge la pregunta, es como se genera. En ese mismo sentido, la participante **I.G**, expresó lo siguiente:

Ehh, muchas veces, obviamente pienso en lo que le voy a decir a la profesora, de una manera que ella no se lo tome como a mal, entonces le digo que no estoy como de acuerdo con lo que ella dice para que ella mejore esa parte y obviamente se lo digo como con calma y pues de una buena manera, para que ella no lo tome a mal y eso. (Comunicación personal, 2018)

De acuerdo con lo que se registra, es evidente la postura temerosa y personal en un posible desacuerdo u oposición, sin embargo, reconoce la necesidad de pensar primero antes de hablar, un filtro de coherencia y pertinencia, pero condicionada por la figura autoritaria de la docente, pues solo esta actitud en el aula podría “tomar mal” toda intención de comunicación de diálogo inconforme entre los estudiantes y los maestros.

Es importante resaltar que permanentemente se están construyendo mensajes. No obstante, los maestros, en la mayoría de los casos, están convencidos de que solo se transmite un mensaje, sin tener en cuenta su voz, la postura, la terminología empleada y la gesticulación, elementos que también expresan diferentes mensajes, tal como lo aseguró Ong (2016): “Pareciera ineludiblemente obvio que el lenguaje es un fenómeno oral, los seres humanos se comunican de innumerables maneras, valiéndose de todos sus sentidos: el tacto, el gusto, el olfato y particularmente la vista, además del oído” (p. 16).

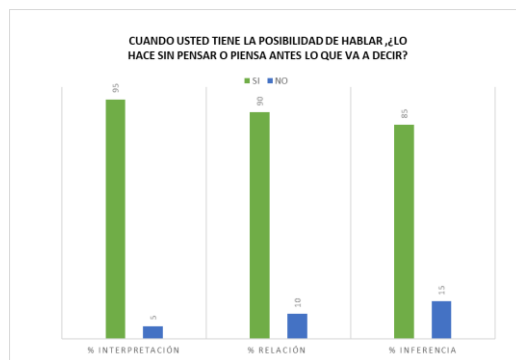


Figura 15. Pregunta # 5

Analizadas las respuestas con base en el pensamiento crítico, se encontró que el 95 % (19 estudiantes) interpretan las preguntas antes de responderlas, pero solo el 5% (1 estudiante) lo hace de forma automática, así mismo, el 90 % (18 estudiantes) relacionan el pensar con la palabra, pero el 10 % (2 estudiantes) no lo hacen, en cuanto a la inferencia del pensamiento para responder, el 85 % (17 estudiantes) proceden a ir más allá de la información o de las respuestas, pero el 15 % (3 estudiantes) no realizan dicho proceso de razonamiento.

Aunque los resultados reflejan cierta “curiosidad intelectual”⁸, las respuestas demuestran que los argumentos son poco relevantes y contundentes en el ejercicio académico, por eso algunas veces se piensa y otras veces no; sin embargo, el pensamiento crítico a través de las manifestaciones orales de oposición y construcción siguen latentes.

Ahora bien, el siguiente gráfico arroja resultados con base en la respuesta de los estudiantes en el orden del discurso oral.

⁸ Característica del pensador crítico por Campos (2007)

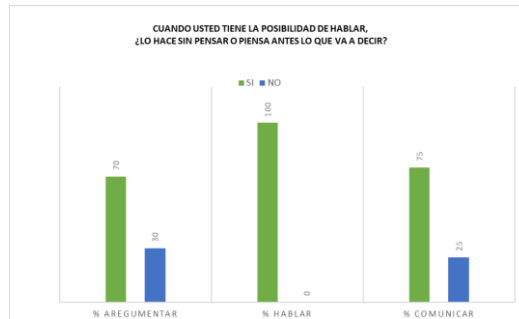


Figura 16. Pregunta # 6

Frente a esta pregunta:

El 70% (14 estudiantes) argumentan con ejemplos la respuesta y el 30 % (6 estudiantes) simplemente se limita a decir si piensa o no con otros complementos, para el ejercicio hablante, el 100 % (20 estudiantes) pronuncian desde la palabra sus respuestas conforme a sus experiencias en clase, pero el ejercicio de comunicar, de hacer saber la respuesta, de hacer partícipe de la percepción, el 75 % (15 estudiantes) lo hace sobre el 25 % (5 estudiantes) que no manifiestan a profundidad su idea.

Como se puede observar, la mayoría de los estudiantes, hacen uso de los elementos del discurso oral para transmitir sus ideas respecto a un tema, sin embargo, existe , entre la mitad de la muestra, una supresión entre la argumentación y la comunicación, de hablar, todos lo hacen, pero cuando se les pide que expliquen o lo comuniquen con mayor precisión, quedan derogados , a lo mejor, por lo que se ha dicho antes, siempre se estimula más la palabra escrita que la hablada, de ahí la insistencia por hacer reconocer que “ (...) en todos los maravillosos mundos que descubre la escritura, todavía les es inherente y en ello vive la palabra hablada. Todos los textos escritos tienen que estar relacionados de alguna manera, directa o indirecta, con el mundo del sentido, el ambiente natural del lenguaje para transmitir significado” (Ong. 1987, p. 17).

Tabla 5. Pregunta 5. Cuando usted tiene la posibilidad de hablar, ¿lo hace sin pensar o sí piensa lo que va a decir?

PARTICIPANTE	RESPUESTA
1. L.E.	“A ver, ¿cómo así?... A ver pues yo voy pensando y voy hablando (risas) es decir, proceso de una, no es como que me dé ahí... voy pensando y hablando”.

2. M.A.	“Pienso primero, porque donde diga algo malo, ¡ja!, demás que me equivoco, me da pena equivocarme, por eso yo casi no salgo, no sé, que se le burlen a uno o que le digan bruta, las veces que aporto en las cosas lo digo como pensando y lo digo bien”.
3. L.U.	“Hay veces, las dos, primero lo pienso y después pregunto”.
4. M.B.	“Unas veces sin pensar y las otras pensando antes de hablar, las que digo sin pensar son para hacer gracias y las que digo así pensando son ya para un tema referente a la clase y dar una opinión así de la clase”.
5. S.T.	“Primero pienso, si uno habla sin pensar uno dice una bobada ahí y todo el mundo se le ríe”.
6. V.A.	“Hablo sin pensar, porque me gusta estar decidida a lo que yo quiero o a lo que yo pienso, me gusta decir las cosas así... porque algunas veces sí pienso y no soy capaz de decirlas, en cambio si las digo sin pensar soy capaz”.
7. D.U.	“Pienso primero, porque yo creo que, que uno echarle mente a la pregunta sería muy bien porque al pensarlo uno tiene que saber cómo responderla, o si se equivoca normal”.
8. J.C.	“Algunas veces no pienso y otras veces sí”.
9. E.M.	“Pienso primero porque como si es bueno o es malo si hay coherencia con la pregunta”.
10. C.T.	“Pienso, porque... pues no... (risas)”.
11. M.J.	“Las dos, a veces uno primero actúa en vez de pensar las cosas”.
12. Sar. .A.	“Primero pienso, porque la verdad la verdad, si uno tiene miedo a decir algo malo y que se le burlen a uno”.
13. F.A.	“Pienso antes de hablar, porque para uno decir lo que tiene que decir”.
14. S. A.	“Primero pienso, porque es mejor pensar antes de actuar”.
15. R.P.	“Pienso primero en lo que voy a decir, y después... para no cometer errores, ciertos errores”.
16. Y. H.	“Lo pienso antes... porque uno no puede decir cualquier cosa”.
17. K.M.	“Primero pienso porque hay que pensar que es lo que voy a decir”.
18. M.C.	“Primero pienso antes de hablar, porque uno no puede decir las cosas a la carrera”.
19. D.A.	“Primero pienso antes de hablar, (silencio) obvio porque uno que se va a poner a decir cosas incoherentes y cosas sin sentido”.
20. I.G	“Yo... a mí me gusta mucho pensar lo que voy a decir, como organizar la idea que voy a aportar y ya después aportarla”.

Fuente: elaboración propia

El ejercicio del pensamiento en los estudiantes es cada día una urgencia, no se puede convencer a los sujetos de que el aprendizaje es una responsabilidad inherente a ellos, sino que deben aprender a pensar para ellos y que esto implica eliminar las concepciones de que saber y aprender es sinónimo de acumular conocimientos, información y cuadernos. A

continuación, se muestra cómo la selección de respuestas refleja la necesidad total de la muestra de fortalecer en el espacio académico y personal, un proceso metacognitivo que le permita percibir, atender, comprender y comunicar el conocimiento basado en sus inferencias, interpretaciones y relaciones sobre el ejercicio mental.

Por ejemplo, el participante **D.A.**, expresó que “primero pienso antes de hablar, (silencio) obvio porque uno que se va a poner a decir cosas incoherentes y cosas sin sentido” (Comunicación personal, 2018). El participante considera que la mejor forma de evitar “*decir cosas sin sentido*” es pensando primero antes de hablar, sin embargo, se ha evidenciado en el mismo ejercicio de la entrevista que esta puede resultar relativo el hecho de pensar para hablar, incluso, la docente en su registro de clase (ver Anexo 10) lo afirma. Aunque, lo manifestado por el participante denota que en cuanto al criterio del pensamiento crítico es compleja la construcción argumentativa al momento de ampliar un asunto o idea, puesto que carecen de coherencia, pero hay una intención por construir nuevo conocimiento sin pensar en la consecuencia de “decir cosas sin sentido” (Comunicación personal, 2018). Por eso, la confianza en sí mismo favorece los procesos de pensamiento y esto se ve reflejado en la manifestación del mismo a través de la reflexión frente a los momentos formativos, para avanzar en el abordaje y profundidad de un asunto, temática o situación particular, lo anterior ayuda a determinar un planteamiento con argumentos que fundamenten el discurso de forma reflexiva.

Así mismo, la participante **K.M.**, expresó lo siguiente: “Primero pienso porque hay que pensar que en lo que voy a decir” (Comunicación personal, 2018). Lo anterior permite constatar que hay una conciencia crítica frente a lo que exterioriza y la predisposición mental para hacerlo, esto se da a partir de las interacciones en el contexto y los aportes dados por otros compañeros; es decir, escuchar para argumentar, así mismo, al analizar la información registrada en los diarios de campo de la docente (ver Anexo 10), se evidencia la existencia de acciones y propuestas metodológicas en torno al desarrollo y fortalecimiento de contenidos y conceptos, más aún, cuando a través de los conversatorios y los debates fue posible generar la controversia, permitiendo la escucha, el respeto y la valoración de los planteamientos otorgados por los demás participantes. De ahí que se dé un desafío a la discusión crítica a partir de los diálogos e interrogatorios y del razonamiento en la clase, por

eso, al generar preguntas se concede una duda, una indagación y la necesidad de inducir el conocimiento, situación que incita a la construcción de nuevos saberes.

Finalmente, el participante **J.C**, expresó que “algunas veces no pienso y otras veces sí” (Comunicación personal, 2018). Lo expresado por el participante reafirma de cierto modo la dicotomía entre la coherencia e incongruencia, entre lo que se quiere decir, pero no se dice, o lo que no se piensa, pero sí se dice. Más aún si el ambiente académico se torna un tanto contrario, por ejemplo, cuando se desarrolló la actividad del debate, la mayoría de los estudiantes hacían lectura del caso a debatir, mas no se tomaban el tiempo necesario para analizarlo, argumentarlo y debatirlo, pues las concepciones personales prevalecían en la defensa independientemente de la coherencia, relación y argumento. Por ende, la dificultad que demuestran los estudiantes para estructurar preguntas, plantear hipótesis y establecer conjeturas, de igual forma, está la debilidad por inferir un asunto, por eso, hablar de música se convierte en un pretexto para fortalecer el pensamiento crítico y las diversas manifestaciones a través del discurso oral.

Dentro de las diversas opciones temáticas a las cuales se enfrentaron los estudiantes al inicio de este ejercicio investigativo, el tema que prevaleció con mayor elección fue la música, ellos consideraron que la música podría ser el mejor elemento para dar respuesta a la pregunta y por eso los debates, foros y demás actividades, redundaron en torno a este tópico, que a la larga es también una forma de discurso oral cantada, musicalizada, rítmica y argumentada, no solo a partir de las letras, ritmos y demás, sino bajo un enfoque analítico y moral de derechos de autor y demás, tal como sucedió en uno de los ejercicios donde la controversia por escuchar un tema plagiado no era para algunos motivo de abstención y para otros sí.

Ahora bien, aunque pareciera que el pensamiento crítico guardara relación con el universo científico, también es posible hacerlo con el universo musical para la comprensión de la estructura de la música, el significado de los sonidos, la importancia de las composiciones, lo cual proporciona un significado al proceso de enseñanza y aprendizaje, más aún, cuando es la música el plus para la estimulación del mismo, por eso el pensamiento crítico es una actividad reflexiva orientada en este caso a la acción del contexto de la música en el que se es posible provocar un intercambio de opiniones o posiciones.

Del mismo modo, el discurso oral, desde la perspectiva del tema de la música, se torna formativo y constructivo en la medida en que surge la conciencia de que hablar no es solo decir y pronunciar palabras o cantarlas, sino recrearlas en el análisis y la interpretación de las mismas, las cuales se ordenan conforme a la relación con las diversas intencionalidades de los hablantes, las variadas expectativas de los receptores y las múltiples exigencias de los momentos comunicativos; sin duda alguna cada uno de los sujetos, en los tiempos de debate y de controversia, van construyendo el repertorio lingüístico con la cooperación del grupo, gracias a la resolución de los diversos conflictos dentro del ejercicio hablado y escuchado. Por esto, los ejercicios en los que el discurso oral son el *plus* deben propiciar no solo la comunicación espontánea, sino el trabajo consecuente de diferentes tipos de expresiones musicales; por ello, la manifestación del discurso oral en este sentido se da generalmente a través de la construcción de nuevas ideas y posturas o de oposición frente a lo aportado por uno y refutado por otro.

7.3 Reflexión final

Para humanizar el ejercicio investigativo en torno al pensamiento crítico y al discurso oral, y al concretar que la manifestación se da en el reflejo de una estructuración en el discurso que presenta improvisación, carencia de vínculos, ideas indefinidas y generalizaciones, se presenta la siguiente reflexión basada en los momentos, experiencias y vivencias durante el proceso:

La vida se manifiesta de muchas formas, así como el pensamiento y el lenguaje, pero hay algo que supera estas acciones – hasta ahora humanas- y es el afecto, ese acto genuino, y potente que hace que en la especie humana exista algo de verdad, y es ese contacto el que aprueba que la educación se convierta en una tarea noble, compleja e introspectiva, porque si no tocas lo valioso de cada individuo, la bondad y la esencia misma, la humanidad es un concepto más desvirtuado y obsoleto.

Además, la experiencia vivida ha sido íntimamente fundamental y necesaria, se convirtió en una práctica donde fue posible conocer y ahondar en el interior del otro, de los otros y de hecho, la posibilidad de mirarse a través del reflejo de ellos: los estudiantes, educandos, sujetos, individuos en sus categorías y formas de expresión, manifestación y existencia. Fue

en este ejercicio investigativo donde el reflejo de la conciencia de educar al otro, a los otros y educar – como primera exigencia para liderar procesos de enseñanza y aprendizaje, se dan por medio de las dimensiones que caracterizan a lo humano y que, de alguna forma, conceden una fuerza como sujetos en la que todos somos aprendices y todos somos maestros.

Ahora, la posibilidad de pensar ya fue dada, pero la formación crítica y reflexiva es una construcción que se crea dentro del desarrollo armónico y los conocimientos que ofrece el contexto y el sistema llamado escuela, de ahí que se genere un equilibrio a partir de los argumentos lógicos y estructurados donde la meta se da en torno a los juicios de valor que se pueden formar es por esto que el lenguaje evidencia un pensamiento desde un ambiente pedagógico que ha de conducir a los sujetos a algo más trascendental que lo lleve al poder ser y hacer, a convivir y a comprender de todo lo que acontece a su alrededor, incluso, la escuela.

En definitiva, no se puede indagar la mente sin antes tocar el corazón, el pensamiento crítico, el discurso oral y los procesos de enseñanza y aprendizaje se articulan en la medida en que estos se estimulen, y esto es posible en la medida en que le propicien búsquedas individuales y grupales que posibiliten juicios críticos mediados a través de la palabra.

8. Conclusiones

El desarrollo del ejercicio investigativo permitió un acercamiento preciso al quehacer cotidiano de la docente encargada del área de Lengua Castellana, por lo tanto, es necesario reconocer las prácticas educativas dentro de los procesos formativos que dirige hacia sus estudiantes. De igual manera, en la observación de las clases, fue posible evidenciar ciertas actitudes de confianza y libertad de expresión que brinda a sus estudiantes, sin embargo, los espacios académicos y sus líderes continúan siendo afectados por el enfoque tradicional y aunque se expresa por parte de los sujetos y la docente una necesidad de liberación educativa en tiempos, formas y espacios pedagógicos, se debe generar controversia, argumentación, coherencia, pero sobre todo posibilidad de expresar deliberadamente la concepción de eso que se enseña y se asocia a partir de lo real y contextual.

Es indispensable incluir en las actividades académicas ejercicios que posibiliten una didáctica del discurso, preferiblemente los debates, los foros, los dramatizados y demás

ejercicios relacionados con la producción oral, de forma que se pueda generar mayor cohesión y coherencia en el discurso. De esta manera es posible incorporar conceptos y elementos discursivos que faciliten la superación de una comunicación quebrantada e incoherente en el que se logre hallar un repertorio de refuerzos metodológicos donde la interacción entre los estudiantes sea el principal ejercicio democrático para la formación de la convivencia y la inclusión, reconociendo el salón de clase como un espacio multicultural donde sea posible la escucha activa y la conciencia de los conceptos que se emplean, así como el control del turno del lenguaje que se emplea y los marcadores de interpelación, a partir de los discursos que se generan y que se habilitan en los espacios de aprendizaje.

De acuerdo a lo planteado por Freire (2006), quien estableció que “la tarea del docente no es solo enseñar contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente” (p. 28), es pertinente reconocer que la forma como se expresa el pensamiento crítico en los estudiantes se relaciona con las prácticas pedagógicas y a cada una de las perspectivas didácticas a partir de las cuales los maestros proponen, crean, piensan y conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, la incidencia en el desarrollo y la expresión del pensamiento crítico en los estudiantes está dada a partir de la manera como el maestro se dispone en su contexto pedagógico, y las posibilidades que este le dé al estudiante de generar dicho pensamiento a través de las prácticas discursivas y argumentativas, donde sea posible consolidar las relaciones sociales que se gestan en la escuela a través del ejercicio crítico, deliberado, creativo e independiente que permite concebir la educación a partir de un asunto reflexivo y por ende crítico, en el que se deben unir las voluntades en torno a la caracterización y resolución de conflictos en el que es indispensable un ejercicio de discusión relacional, creatividad, observación y análisis concreto de la realidad del sistema, por eso, es urgente que – no solo en Lengua Castellana- sino, en todos los espacios académicos, se fomente la cultura del pensamiento crítico a partir del fortalecimiento de las características que hacen de un sujeto, un pensador crítico (Campos, 2007):

- Independencia intelectual: pensamiento autónomo.
- Curiosidad intelectual: disposición para entender el mundo.
- Coraje intelectual: enfrentar ideas, creencias, puntos de vista.
- Humildad intelectual: conoce los límites de su conocimiento.

- Empatía intelectual: capacidad para ponerse en el lugar de otros.
- Integridad intelectual: reconoce la necesidad de la verdad como un acto moral.
- Perseverancia intelectual: conciencia y necesidad de la verdad, a pesar de las dificultades.
- Fe en la razón: descripción razonable de conclusiones.
- Actuación justa: buena predisposición y conciencia de la necesidad para tratar todos los puntos de vista poco probables.

De tal modo, en los lineamientos curriculares se propone desarrollar las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir (MEN, 1998). No obstante, en cuanto a la discurso oral se plantea un desarrollo de las competencias semántica en torno al reconocimiento en el uso de los significados y el léxico de forma acertada, igual para la secuencia de una línea temática para generar una producción discursiva; pero la realidad educativa en Colombia refleja una necesidad de dirigir el discurso oral teniendo en cuenta una mirada significativa para los sujetos y necesariamente sistemática para los educadores a partir de estrategias, tales como las que se expresan a continuación:

- La construcción y participación de los estudiantes en proyectos donde la puesta en escena sea necesariamente basada en el discurso oral.
- Actividades donde las actividades de escuchar y hablar en el contexto escolar sean tomadas como estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las estrategias didácticas para el fortalecimiento de estas competencias del lenguaje.
- Permitir en los espacios de aprendizaje un reconocimiento al discurso oral como estrategia primaria para la construcción social, el reconocimiento de los otros, el debate, la crítica y el respeto por las diferencias.
- Potencializar la argumentación, el diálogo y la narración en momentos concretos para su aplicación.

Cabe señalar que fue contundente el ejercicio investigativo, en la medida en que cada uno de los estudiantes iba haciendo conciencia de su papel en la escuela, particularmente, en el salón de clase, cada vez que notaban que la palabra de ellos era importante en la construcción del debate, el foro o el ejercicio aplicado. De ahí que en muchas ocasiones la vergüenza que

inicialmente se experimentaba al opinar y hablar en público, se fue menguando gracias a la conciencia de considerar que ningún aporte discursivo es negativo o positivo, simplemente es un ejercicio de palabra, donde la de todos cuenta para la construcción del aprendizaje, por ende, la manifestación del pensamiento crítico en el desarrollo del discurso oral se proyecte a partir de dos niveles; construcción y oposición, reflejo de una sedición a la colonización del pensamiento, y a esa franqueza que uno de los estudiantes exteriorizaba: “Tanto tiempo aprendiendo a hablar y llegamos al colegio y nos piden callar”.

9. Referencias

- Agencia EFE. (2017). *Residente presenta "Guerra" para promover la paz*. Obtenido de Portal Prensa Libre: <http://www.prensalibre.com/vida/escenario/residente-presenta-el-videoclip-oficial-del-tema-guerra-para-promover-la-paz>
- Alejo, L. (2017). *El pensamiento crítico en estudiantes del grado de Maestro/a en Educación Primaria desde la didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Arredondo, M. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. México: Editorial Trillas.
- Bustos, J. (1997). Aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación oral. . En G. M. Briz A, *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial* (págs. 37-49). Zaragoza: Pórtico.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Aula Abierta.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona : Anagrama.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Revista Lectura y vida*, 32 - 45.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona - España: Grao.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994 . Bogotá.
- Cristo, J. (2011). *Características Del Discurso Oral*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/310302128/Caracteristicas-Del-Discurso-Oral>
- Dapena, J. (2016). *La formación del pensamiento crítico en Medellín*. Obtenido de Conferencia dictada desde Vilagarcía de Arousa para el Grupo Sofos en la Casa museo \$traparte en Envigado", Antioquia: https://www.academia.edu/29043036/FORMACI%C3%93N_DEL_PENSAMIENTO_CR%C3%8DTICO_EN_MEDELL%C3%8DN.docx

- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Gestión Magisterio.
- De Zubiría, J. (2014). *Las razones del bajo desempeño en las pruebas pisa*. Obtenido de Portal Web Periódico El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13789475>
- Dewey, J. (2007). *Como pensamos*. Barcelona - España: Paidós Iberica.
- Díaz, A. (2014). *Retórica de la escritura académica*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. México D.F: Siglo XXI Ediciones.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- García et al. (2005). *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Marín, M., & Gómez, D. (2015). *La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento*. Bogotá D.C: Universidad Libre.
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 61-89. Obtenido de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1488/1257/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Serie de lineamientos curriculares. Sentido pedagógico de los lineamientos*. Bogotá: República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Resumen Ejecutivo: Colombia en pisa 2015*. Bogotá: República de Colombia.
- Morales, E. (2013). *Discurso*. Obtenido de Diccionario de lingüística on line : <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print/5514>

- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos [OCDE]. (2016). *El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve*. Paris - Francia: OCDE.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. California - United States: Fundación para el pensamiento crítico.
- Priestley, M. (1996). *Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico*. . México: Editorial Trillas.
- RAE. (s.f.). *Definición de Crítica*. Obtenido de <https://dle.rae.es/?id=BKJHGzW#IcUqZOy>
- RAE. (s.f.). *Definición de Pensar*. Obtenido de <https://dle.rae.es/?id=STY14i0|STayfGw>
- Ramírez, D. (2017). *Vivir para pensarlo: pensamiento crítico y aprendizaje por competencias en los estudiantes de educación básica del colegio Sagrado Corazón Montemayor*. Obtenido de Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. [Trabajo de Grado]: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2476/1/PB0029_diego_ramirez_Vivir_contarla.pdf
- Romero, S. (2017). *Oralidad y narración oral en la escuela... Una articulación necesaria*. Obtenido de Portal Web Magisterio: <https://www.magisterio.com.co/articulo/oralidad-y-narracion-oral-en-la-escuela-una-articulacion-necesaria>
- Schmidt, M. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Secretaría de Educación. (2015). *Plan estratégico Institucional 2014 - 2018*. Tegucigalpa - Honduras: República de Honduras.
- Senado de la República. (2009). Ley estatutaria 184 de 2008. Acto Legislativo N° 13 de 2009. Bogotá.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín - Colombia: Universidad de Antioquia.
- Uribe, D. (2018). *Comprensión del discurso oral: implicaciones cognitivas y emocionales del sujeto*. Obtenido de Universidad de San Buenaventura Colombia. Facultad de Educación.[Trabajo de Grado]: https://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/6194/1/Comprension_Discurso_Oral_Uribe_2018.pdf
- Villarini, Á. (2006). *Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico*. San Juan, Puerto Rico: OFDP Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento.
- Zubiría, J. (2017). *Lo que la escuela debería enseñar: Julián de Zubiría*. Obtenido de El Colombiano: <http://www.elcolombiano.com/blogs/prensaescuela/lo-que-la-escuela-debe-ensenar-julian-de-zubiria/11801>

10. Anexos

Anexo 1. Fotos



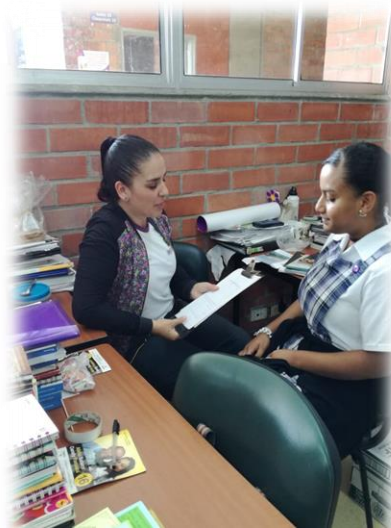
Fachada de la I.E. Manuel Uribe Ángel



Interior de la I.E. Manuel Uribe Ángel



del grado 8. ⁰² *Intercambio de Experiencias de las Docentes*



Anexo 3. Encuesta inicial

Objetivo: evidenciar a través del discurso oral la expresión del pensamiento crítico en los estudiantes del grado 8.C de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel de la ciudad de Medellín.

Población: Institución Educativa Manuel Uribe Ángel.

Muestra: Estudiantes del grado octavo

Fecha: 29 de agosto de 2017

Nombre: _____ **Edad:** _____

Cordila saludo.

Actualmente me encuentro desarrollando el trabajo de grado como docente en formación del programa de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades de la Universidad Santo Tomás, por lo que muy respetuosamente recorro a ustedes a responder la presente encuesta respecto a los temas que sean de su interés y así poder desarrollar posteriormente actividades de su agrado en el marco del desarrollo del pensamiento crítico y el discurso oral.

- **Seleccione el tema o temas que sean de su interés marcándolo con una x en los respectivos espacios.**

TEMA	Música	Política	Redes sociales e internet	Familia	Virtual Games
	Arte	Deporte	Drogadicción	Farándula	Sexualidad

Otros

¿Cuáles? _____

—

ENCUESTA

Objetivo: Comprender la incidencia del desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana en los estudiantes del grado octavo de la I.E Manuel Uribe Ángel de la ciudad de Medellín.

Población: I.E Manuel Uribe Ángel de la ciudad de Medellín.

Muestra: Estudiantes del grado octavo

Fecha: 27 de septiembre de 2017

Nombre: Sandra Luena Vera. Edad: 16.

Cordial saludo:

Actualmente me encuentro desarrollando el trabajo de grado como docente en formación del programa de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades de la Universidad Santo Tomás, para lo que muy respetuosamente recorro a ustedes a responder la presente encuesta respecto a los temas que sean de su interés y así poder desarrollar posteriormente actividades de su agrado en el marco del desarrollo del pensamiento crítico.

- Seleccione el tema o temas que sean de su interés marcándolo con una x en los respectivos espacios.

Otros
¿Cuáles?

TEMA	Música X	Política	Redes sociales e internet	Familia X	Virtual Games
	Arte	Deporte	Drogadicción	Farándula	Sexualidad X

MUCHAS GRACIAS...

Anexo 4. Registro diario de campo

DOCENTE: ALEJANDRA MARÍA LOZANO JIMÉNEZ

NOMBRE DE PROYECTO DE AULA O INTEGRADOR:

PERÍODO 1

FECHA POR MES: (enero 15 a febrero 16)

GRUPO: OCTAVO

DESCRIPCION DE ACTIVIDADES	REFLEXIÓN INTERPRETATIVA	PROPUESTA DE MEJORAMIENTO
<p>La propuesta educativa del área de español ha girado en torno a potenciar las habilidades básicas del lenguaje (Hablar, escuchar, leer y escribir), puesto que en el diagnóstico que realicé a través de la lectura</p>	<p>Después de implementar las diversas actividades pedagógicas que preparé concluí que aún falta que afiancemos en los jóvenes no solo las cuatro habilidades básicas del lenguaje, sino que le enseñemos a confiar en ellos</p>	<p>A partir de las situaciones problema que he hallado en el grupo, he generado estrategias que nos conduzcan a mejorar nuestras falencias tales como:</p>

<p>del cuento “El barril del amontillado” de Édgar Allan Poe, me di cuenta de situaciones que enunciaré en la reflexión interpretativa.</p> <p>Después de la lectura se realizó un Taller de comprensión y producción textual “El Barril del Amontillado”.</p> <p>Una vez terminado dicho trabajo se continuó con el tema del texto narrativo con el objetivo que los estudiantes Identificaran, reconocieran y se acercaran a esta tipología textual; para ello primero se exploraron conceptos como los que siguen: qué es narrar, una noticia y una canción pueden ser considerados un texto narrativo sí, no y por qué.</p>	<p>mismos y a expresar de forma argumentada sus puntos de vista frente a un tema determinado y que a su vez con esto fortalezcamos en ellos la escucha activa y respetuosa de las discusiones que se generan en los encuentros académicos.</p> <p>Lo anterior, lo expongo porque el grupo octavo C no solo presenta dificultades en la lectura puesto que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aún lo hacen de forma silábica, les falta un mejor tono, se les dificulta comprender el uso y la aplicación de los signos de puntuación y timbre de la voz es muy débil. • A un gran porcentaje de estudiantes se les hace difícil comprender, asimilar, relacionar, codificar, decodificar e interpretar el contenido de lo que leen. • La escucha es un punto débil que hay que fortalecer porque algunos confunden esto con oír (percibir sonidos). 	<p>La participación activa y efectiva dentro de las clases con preguntas puntuales a los estudiantes, donde no solo exponen sus ideas, sino que se argumenta por qué están o no de acuerdo con lo que dice el compañero.</p> <p>Lectura en voz alta, corrección de lo leído.</p> <p>Preguntas de interpretación y comprensión textual.</p> <p>Talleres de producción textual.</p> <p>Explicación de los niveles de lectura y taller aplicativo.</p>
---	---	---

<p>Basada en lo anterior se proyectaron una serie de videos y se realizó la explicación sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué es narrar, diferencias y similitudes entre un texto narrativo y uno descriptivo - Partes de la narración. - Textos narrativos literarios (subjetivos) y no literarios (objetivos) - Narrador vs. Autor Tomando como base la exploración de conocimientos previos se proyectaron y analizaron canciones que cumplen con las características del texto narrativo (lugar, tiempo, espacio, personajes, tema y sentimientos): La loca del muelle de San Blas (Maná), acuérdate (Vico c). - Taller de lectura (EN VOZ ALTA) y producción textual “La noche de los feos” Mario Benedetti. Acá se 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos poseen un léxico o una capacidad semántica muy mínima porque carecen de un bagaje cultural y contextual que los conduzcan a definir un término dentro de un texto. <p>También presenta brotes de indisciplina aislado que se convierten en una dificultad para el grupo porque no avanzamos en contenido por estar constantemente reforzando la norma y recordando las pautas de clase (en este caso me refiero a jóvenes como Guarín, Montoya, Calderón, Betancourt) con quienes ya he sostenido un diálogo por fuera de clase donde los he invitado a moderar el comportamiento dentro del aula de clase para así generar un buen ambiente de aula.</p>	<p>Para fortalecer la escucha he pensado no solo en leer en voz alta sino en proyectar audio cuentos, pero es muy difícil hacerlo, puesto que este grupo carece de televisor para hacerlo y a veces se vuelve tedioso desplazarlos a otra aula.</p>
---	---	---

<p>hizo la aplicación práctica de la teoría aprendida.</p> <ul style="list-style-type: none">- Taller de Escritura creativa con el motivador “PARECE QUE VA A LLOVER “ - Taller de comprensión y producción textual “La viuda de Montiel” Gabriel García Márquez.		
--	--	--

DOCENTE: ALEJANDRA MARÍA LOZANO JIMÉNEZ

NOMBRE DE PROYECTO DE AULA O INTEGRADOR:

PERÍODO 1

FECHA POR MES: (febrero 19 a marzo 16)

GRUPO: 8.03

DESCRIPCION DE ACTIVIDADES	REFLEXIÓN INTERPRETATIVA	PROPUESTA DE MEJORAMIENTO
<p>Durante la socialización del Taller de comprensión y producción textual “La viuda de Montiel” Gabriel García Márquez, Juan Manuel, Calderón, Felipe, Simón, Kevin, Montoya, Arroyave, los hermanos Atehortua se muestran inquietos y poco cumplidores de la norma.</p> <p>Les falta ser más rigurosos con la escritura</p> <p>Para la aplicación de las normas APA utilizadas para la presentación de trabajos académicos noto que algunos tienen falencias para realizar los trazos derechos y</p>	<p>El tiempo efectivo de clase se ve afectado por el incumplimiento constante de la norma y la forma como debo abordar dicha problemática.</p> <p>Es necesario hacer un alto en el camino para poder recordar con los muchachos los conceptos aprendidos, reaprender y desaprender algunas nociones.</p> <p>La indisciplina del grupo se ve menguada en gran porcentaje por el viaje que iniciamos a través de la inserción al mundo de dos niños de la calle en Bogotá.</p>	<p>Releer en casa en compañía de otros para que verifiquen su proceso lector.</p>

también para identificar en la regla 2, 56 cm para elaborar la plantilla de la margen por lo que me corresponde explicarles los conceptos de centímetros y milímetros.

Algunos jóvenes han olvidado conceptos básicos del área que han estado viendo con menor o mayor profundidad en el transcurso de su vida escolar como lo es: la raíz, el lexema, el morfema, el número de las palabras y confunden lo que es un sinónimo y un antónimo.

Se dio inicio a la presentación de Julia Mercedes y su libro “Aventuras de un niño de la calle” Leído en voz alta por la multitud de voces que asisten a octavo C.

		<p>Leer en casa, pedirles a otros que supervisen nuestra lectura para evitar los errores y así mejorar dicho proceso.</p>
--	--	---

Anexo 5. Diario de procesos 2



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MANUEL URIBE ÁNGEL**

Resolución 16727 de diciembre 20 de Diciembre de 2010

CODIGO DANE 105001005380 NIT 900412664-3 NÚCLEO EDUCATIVO 915

DIARIO DE PROCESOS N°2

ÁREA: HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA E IDIOMA EXTRANJERO
ASIGNATURA: ESPAÑOL GRADO: 8

FECHA DE INICIACIÓN: abril 23 - 2018 **FECHA DE TERMINACIÓN:** agosto 10 - 2018

NOMBRE DEL DOCENTE: ALEJANDRA MARÍA LOZANO

- Hace un juicio valorativo de un aspecto característico como el tiempo, el lugar o los personajes de un texto literario.
- Aprecia el legado literario colombiano y latinoamericano, mediante la lectura de textos de ficción y no ficción, poesía, ensayos y obras periodísticas.
- Identifica el contexto social, histórico, político y cultural de las obras, para ampliar el análisis y la evaluación del texto.
- Reconoce las relaciones de coordinación y subordinación entre las oraciones.

NÚCLEO TEMÁTICO:

Tipologías textuales, estructura, coherencia y cohesión.

SITUACIÓN PROBLEMA: ¿Cómo se evidencia a través de las diferentes producciones textuales que realizan los jóvenes la importancia de hacer comprensible una idea y comunicarla de forma asertiva de acuerdo a la intención comunicativa que se tiene?

OBJETIVO DEL NÚCLEO TEMÁTICO: Comprender la estructura de cada uno de las tipologías textuales planteadas y la importancia de la coherencia y la cohesión para elaborar escritos que cumplan con las funciones comunicativas.

INDICADORES DE LOGROS (Redactados en tercera persona)

TEMAS:

Tipología textual: texto expositivo

La reseña crítica

Literatura colombiana

El costumbrismo

El romanticismo

La oración compuesta

Coherencia y cohesión: la elipsis, conectores y sustitución léxica

Plan lector

ACTIVIDADES:

Explicaciones Magistrales

Solución y socialización de ejercicios

Talleres en clase

Evaluaciones escritas

Consultas

BIBLIOGRAFIA Y CIBERGRAFÍA

<http://mp.antioquiatic.edu.co/Recursos-Educativos-Mi-Clase-Digital/Recursos-Educativos-Lenguaje/compreesion-de-lectura-de-textos-expositivos-la-libelula.html>

<http://mp.antioquiatic.edu.co/Recursos-Educativos-Mi-Clase-Digital/Recursos-Educativos-Lenguaje/Page-42.html>

Anexo 6. Ejercicio de recolección de datos

EJERCICIO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Pregunta dirigida a la docente encargada del área de español y directora de grupo del grado 8.3 acerca de la incidencia del pensamiento crítico en el modo de comunicación verbal de los estudiantes del grado 8.3

- Comente como se refleja, manifiesta y aplica el pensamiento crítico en el quehacer académico de los estudiantes a partir de la oralidad.

Los estudiantes del grado Octavo tres manifiestan su pensamiento crítico desde la oralidad cuando se generan espacios dialógicos a partir del análisis de cuentos, relatos, noticias, artículos de opinión y de actualidad nacional, local y global. A través de trabajos o preguntas que apuntan a que ellos no sólo analicen y comprendan lo leído sino que puedan tomar postura, argumentar, realizar hipótesis, reflexionar sobre las diversas realidades, sintetizar la información presentada y quizá buscar alternativas de solución ante las situaciones presentadas.

En ocasiones los anteriores objetivos no se cumplen en todos los estudiantes porque algunos se les dificulta expresarse en público porque les da temor equivocarse o al que dirán.

Ante la anterior situación he venido incentivando en el grupo la importancia de leer en voz alta, de trabajar las clases desde la metodología (pregunta-contrapregunta) con el objetivo de llevarlos a tener autoconfianza, a sentir que pueden y a que se retan ante las dificultades y finalmente comprendan la importancia que tiene escuchar

Anexo 7. Guía observación de clase

Objetivo: describir la relación e interacción académica de la docente con los estudiantes a partir de la manifestación del pensamiento crítico en el uso del discurso oral.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE	
Clase: Lengua Castellana (Español)	Docente: Alejandra Lozano
Tema:	
Indicadores de desempeño:	
Categorías	Observaciones
Enseñar	
Pensamiento crítico	
Discurso oral	
ANÁLISIS CON BASE EN LAS CATEGORÍAS	
Enseñar	
Pensamiento crítico	
Discurso oral	

Anexo 8. Guía de revisión documental – Plan de clase (secuencia didáctica)

Objetivo: Analizar la forma como se planean las actividades a partir de los propósitos y procesos de la clase de Lengua Castellana, de manera que se logre evidenciar la resignificación del pensamiento crítico en el uso del discurso oral dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

REVISIÓN DEL PLAN DE CLASE (Secuencia didáctica)	
Nombre de la secuencia didáctica	
Objetivo	
Temas:	
Periodo:	
Momentos de la clase:	

En torno a las categorías

1. ¿Qué posibilidades hay de que se manifieste el pensamiento crítico en las actividades propuestas en el plan de clase? _____

2. ¿En qué momento del plan de clase se evidencia la posibilidad de los estudiantes para participar desde los ejercicios orales en la construcción del tema? _____

3. ¿En qué medida las actividades relacionadas con la discurso oral permiten la expresión de lo cotidiano? _____

4. ¿Cómo el plan de clase (secuencia didáctica) facilita en los estudiantes la posibilidad de hablar y construir a través de la palabra un pensamiento crítico? _____

5. ¿Cuáles actividades concretamente permiten el debate y la participación a través de la palabra y el pensamiento? _____

Anexo 9. Testimonios orales⁹

Objetivo: reconocer los puntos de vista de los estudiantes respecto a la posibilidad que tienen de participar en las clases de Lengua Castellana exponiendo sus puntos de vista con base en el discurso oral.

1. ¿Cómo define el pensamiento crítico? _____

2. ¿Qué es el discurso oral?

3. ¿Cuál es su mayor motivación al ingresar a la clase de Lengua Castellana?

4. Cuando no está de acuerdo con algo planteado en la clase, ¿usted qué hace? _____
5. ¿Cuándo usted tiene la posibilidad de hablar lo hace para pensar o primero piensa que va a decir antes de hacerlo? _____

⁹ Las respuestas están registradas en el CD, ya que siempre se procuró facilitar el espacio de libre expresión oral.

Anexo 10. Secuencia didáctica #1

1. DATOS GENERALES	
Título de la secuencia didáctica: Pensamiento Crítico	Objetivo: Identificar la incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico desde el discurso oral en los estudiantes del grado 8.3 de la institución educativa Manuel Uribe Ángel de la ciudad de Medellín
Institución Educativa: Manuel Uribe ¿Ángel	Dirección: Medellín
Responsable: Alejandra Ángel Vallejo	Fecha:
Área de conocimiento: Español	Tema: Arquitecturas orales
Grado: 8º3	Tiempo: 1 hora
<p>DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:</p> <p>La presente actividad, va encaminada hacia la participación de los estudiantes de modo grupal en la construcción de un discurso oral estructurado, conforme a las palabras asignadas en el sobre mágico, asociadas estas, al tema de interés previamente identificado : MÚSICA, esto con el fin de evidenciar la participación oral en situaciones comunicativas, es decir, la capacidad para usar el lenguaje oral en diversos contextos con propósitos variados pero sobre todo, la posibilidad de hablar y la capacidad de escucharse y escuchar al otro, integrando el deseo personal comunicativo en un ejercicio de todos, donde hablar se convierta en una construcción crítica desde el pensamiento, pensando para hablar y evitando hablar para pensar.</p> <p>Inicialmente se comunicará a los estudiantes la intencionalidad del encuentro, propiciando espacios para la reflexión, el diálogo y la participación, de modo que sea esta la herramienta principal para el éxito y la producción intelectual que se espera, se escucharán sus intenciones y sugerencias y de igual forma se establecerán los acuerdos para la participación y la escucha.</p> <p>ACTIVIDAD DE APERTURA:</p> <p>Por medio de la presentación del video “Historia de la Música en 5 Minutos “en la que relata como a través de las diferentes épocas la música ha afrontado sus respectivas transformaciones hasta llegar al género del rock, finalmente, los estudiantes darán continuidad al video desde una apreciación espontánea y voluntaria refiriendo su aporte al proceso de la música hasta el día de hoy, esto con la intención de observar y valorar la fluidez verbal y la cohesión y coherencia entre lo que dice un estudiante y el otro como complemento.</p> <p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO:</p>	

Después, ubicados de forma individual en el espacio correspondiente, cada uno recibirá un sobre con las palabras y partes de diferentes canciones que deberán anclar oralmente al discurso sobre la música, formando con dicho material, la estrofa de una canción ya sea, construida por ellos o que consideren corresponde a alguna; todo esto, con las palabras o frases que se les asignó desde el sobre, identificando así en ellos el nivel de coherencia oral, la capacidad de inferir significados y la estructura mental del lenguaje, todo lo anterior se tomará de lo que ellos vayan hablando y construyendo desde el discurso oral, mientras que la docente en formación va resaltando desde el tablero las palabras que serán usadas para verificar así la totalidad de las mismas en la construcción sonora y discursiva.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Recapitularemos las producciones orales entre sí, es decir, verificando la memoria verbal de los estudiantes, se indagará por las estrofas de cada equipo asignando a cada uno un tema teniendo en cuenta los contenidos, escucharemos de la grabación algunos y reconoceremos los aciertos y desaciertos procurando establecer acciones de mejora para un próximo encuentro.

Finalmente, se solicita una evaluación del ejercicio y las sugerencias al mismo.

RECURSOS

Sobres – hojas- marcador- tablero – video- T.V – internet

Anexo 11. Secuencia didáctica 2

2. DATOS GENERALES	
Título de la secuencia didáctica: - Análisis e interpretación de hechos y situaciones: FORO - Relación de conceptos e ideas. - Definiendo conceptos.	Secuencia No. 2
Institución Educativa: Manuel Uribe Ángel	Dirección: Medellín
Docente en formación: Alejandra Ángel Vallejo	Fecha: 23 de abril de 2018
Área de conocimiento: Humanidades y Lengua Castellana	Tema: Pensamiento crítico y discurso oral
Grado: 8°	Tiempo: 2 horas
Objetivo de aprendizaje: Analizar el nivel de pensamiento crítico en el desarrollo del discurso oral de los estudiantes del grado 8.C de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel de la ciudad de Medellín, a través de ejercicios prácticos donde las habilidades – análisis, inferencia, explicación, interpretación, autorregulación y evaluación- se fortalezcan.	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Hojas- lapiceros- tablero- marcador- estudiantes- docentes- copias.
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: <p>Este ejercicio va direccionado al tema central correspondiente al pensamiento crítico con base en la discurso oral a partir del análisis e interpretación de hechos y situaciones (casos) desde la metodología de foro, dentro de ese ejercicio se llevará a cabo la relación coherente y cohesiva de ideas discursivas y finalmente, dentro del discurso oral, la definición e conceptos básicos usados en toda la intervención.</p> <p>En cuanto a la propuesta inicial sobre el análisis e interpretación de hechos y situaciones, la relación de conceptos e ideas y la definición de conceptos usados, se espera que esta vez se logre como acto final la recopilación de toda la información al respecto siendo plasmada en el ejercicio de producción oral y textual, de esta forma se lograrán reconocer las características y la aplicación de las estrategias lingüísticas que favorecen la producción oral y las habilidades - análisis, inferencia, explicación, interpretación, autorregulación y evaluación- teniendo en cuenta especialmente la coherencia y la cohesión respectiva.</p> <p>Este ejercicio corresponde al segundo encuentro y se le comunicará a los estudiantes la intención del encuentro y la necesidad de la producción que se usará como evidencia del</p>	

proyecto, no sin antes propiciar espacios para el dialogo, la reflexión, la lectura crítica y reflexiva, esperando por parte de los estudiantes de 8° unas producciones orales conforme a sus disposiciones y actitudes esencial en el desarrollo del pensamiento crítico, seguidamente se reflexionará a partir de la lectura grupal y la producción individual del caso a analizar, propiciando el espacio para su publicación verbal tomando como base los conocimientos previos a partir de las realidades de los sujetos, de esta forma se espera que toda la expresión lingüística sea compartida de forma participativa, creativa, fluida y espontánea.

ACTIVIDAD DE APERTURA:

Este ejercicio es de coordinación visio- motriz, es decir, coordinar movimientos laterales variados, así:

Ubicados de forma circular, levantamos la mano izquierda con las palmas arriba y la mano derecha con los dedos recogidos descargados en forma de punta sobre la palma del compañero del lado, cuando la docente en formación cuente hasta tres, los estudiantes con una mano tratan de atrapar los dedos del compañero y con la otra evita que sus dedos sean atrapados.

De esta forma, se ejercitará la coordinación motriz y permitirá a los estudiantes desinhibirse en la participación de la actividad central.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Dispuestos ya los estudiantes para el desarrollo de la actividad se organizarán en grupos pequeños, de 5 estudiantes máximo, donde de forma cooperativa leerán de modo reflexivo, crítico, interpretativo y analítico un hecho o situación (caso) que posiblemente sea real, después, ubicados en forma circular, procedemos a hacer la introducción al ejercicio, eligiendo al moderador (estudiante) quien previamente será quien coordine las intervenciones y medie en una posible controversia o agresión verbal de inconformismo, se establecerán las normas del ejercicio seguido del desarrollo del mismo, concediendo la participación y puesta en común del caso correspondiente con las posibles soluciones o percepciones, después del discurso oral a partir del caso, la docente en formación hará una serie de intervenciones cuestionando a los estudiantes acerca del significado de términos que utilicen dentro de la relación que establezcan en los conceptos y las ideas.

Ya ubicados nuevamente de forma individual, los estudiantes tendrán en cuenta la temática de los personajes científicos y aplicarán en la práctica la lectura realizada a través de la producción textual donde sea posible reflejar principalmente las características del párrafo, sin embargo, es importante aclarar que, para el desarrollo de esta actividad, deben hacer uso del diccionario de manera que su lenguaje vaya acorde al tema que desean proyectar a través del escrito a producir.

Finalmente, el foro tendrá un mínimo de previsiones o normas a las cuales se ajustará todo el grupo: tiempo limitado para cada expositor (de uno a tres minutos), no apartarse del tema y exponer con la mayor objetividad posible, para esto es importante conservar orden en el procedimiento de participación y utilizar mecanismos como levantar la mano para pedir la palabra; centrarse en el problema y evitar toda referencia personal.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Se propone a los estudiantes (por grupos) la creación de un diccionario gigante, en el que se tenga en cuenta los conceptos usados con mayor frecuencia durante las intervenciones y al final de dicho diccionario, crear una oración, frase o mensaje utilizando dichas palabras.

Finalmente se procede a hacer la evaluación del encuentro, escuchando las sugerencias, recomendaciones y apreciaciones al respecto.

Anexo 12. Secuencia didáctica 3

3. DATOS GENERALES	
Título de la secuencia didáctica: - Relatos monologados. - Conversatorio noticioso. - Debate	Secuencia No. 3
Institución Educativa: Manuel Uribe Ángel	Dirección: Medellín
Docente en formación: Alejandra Ángel Vallejo	Fecha:
Área de conocimiento: Humanidades y Lengua Castellana	Tema: Pensamiento crítico y discurso oral
Grado: 8°	Tiempo: 2 horas
Objetivo de aprendizaje: Analizar las manifestaciones del pensamiento crítico en el desarrollo del discurso oral de los estudiantes del grado 8.C de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel de la ciudad de Medellín, a partir de ejercicios fónicos, léxicos y estructurales que favorezcan la creatividad y originalidad en sus ideas.	Recursos: Hojas- lapiceros- tablero- marcador- estudiantes- docentes- copias- noticias- grabador de voz- cinta. Grabadora-
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:	
Este ejercicio va direccionado al tema central correspondiente al pensamiento crítico con base en la discurso oral a partir de la ilustración gráfica para exponer los procesos de abstracción a través de una galería, con esto se pretende que los estudiantes expresen su imaginación y creatividad a través del ejercicio de recrear el contenido de lo que se escucha.	

Formular preguntas críticas con base en un conversatorio noticioso, es otra intención, y tiene como propósito, permitir una confrontación respetuosa y objetiva de distintas posturas de los estudiantes, en este caso, todo lo relacionado con el tema de la música.

Este ejercicio corresponde al tercer encuentro y se le comunicará a los estudiantes la intención del mismo y la necesidad de la producción que se usará como evidencia del proyecto (dibujos, grabaciones) no sin antes propiciar espacios para el diálogo, la reflexión, la lectura crítica y reflexiva, esperando por parte de los estudiantes de 8°C unas producciones orales conforme a sus disposiciones y actitudes, lo anterior es esencial en el desarrollo del pensamiento crítico, seguidamente se propiciará el tiempo para que reunidos en grupos de 3, puedan escuchar la canción y en la medida en que logren interpretar el mensaje, este se vea reflejado en un dibujo que represente lo escuchado, después, pasaremos a recolectar las producciones gráficas y las ubicaremos en un espacio denominado “Galería del pensamiento” pues lo allí plasmado, es fruto de un ejercicio de abstracción (pensamiento) con base en una información (escuchar), se seleccionará un integrante de cada equipo y, creando un ambiente de conversatorio, este contará de forma espontánea el porqué del dibujo y que pretenden expresar con él, logrando comprender que un mismo mensaje escuchado, permite en cada sujeto un proceso de abstracción de la información totalmente diferente, y de esta forma se estaría favoreciendo la creatividad y la originalidad en sus intervenciones gráficas y verbales.

Finalmente, integraremos el relato monologado a partir de un evento noticioso, en el que los tres sujetos de cada grupo, con un insumo que es el tema, deberán crear una noticia que impacte a la audiencia (sus compañeros) y que al final, ofrezca un comentario o posible solución al suceso informativo, de esta forma estaremos analizando la asimilación de técnicas expositivas del lenguaje oral y gestual a partir del ejercicio fónico, léxico y estructural.

ACTIVIDAD DE APERTURA:

Este ejercicio está basado en la práctica secuencial de información con orden, cohesión y coherencia verbal.

Ubicados los estudiantes en forma circular, y acordando un orden de arranque, uno de los estudiantes empezará a contar una historia, al escuchar el sonido de la alarma, este debe suspender el relato y lo debe continuar el siguiente compañero, teniendo en cuenta lo que ha dicho el estudiante anterior, de esta forma se ejercitará la producción siguiente a través de la creatividad, la lógica inferencial y la estimulación lexical.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Se solicita a los estudiantes que se reúnan en grupos de tres, y que, de manera atenta y dispuesta, escuchen la canción “Guerra”¹⁰, en la medida en que la canción suena, ellos irán diseñando un dibujo que represente dicha canción, después, estableceremos un conversatorio acerca del mensaje, intención y lenguaje que se utiliza y finalmente publicaremos dichas gráficas en el tablero de modo que todos las puedan visualizar como una “ Galería de pensamiento”

Seguidamente, un estudiante de cada grupo pasará al frente y de forma espontánea contará por qué considera que la gráfica elaborada, representa la canción y responderá a preguntas planteadas por sus compañeros y por la docente.

Así mismo, el tema de la canción “Guerra” se convertirá en noticia y cada grupo deberá crear una noticia en torno a la canción y al tema, ofreciendo en medio del relato monologado y noticioso una alternativa de solución, de crítica u opinión.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

La actividad de cierre, será la puesta en escena del ejercicio noticioso, escribiendo en un cuadro el titular de la noticia.

Finalmente se procede a hacer la evaluación del encuentro, escuchando las sugerencias, recomendaciones y apreciaciones al respecto.

¹⁰ Canción del rapero puertorriqueño Residente y que se incluye en su disco más reciente y cuyo propósito, según dijo, "es promover la paz y concienciar acerca de las víctimas de conflictos alrededor del mundo" (Agencia EFE, 2017).

