



Integrar el diálogo a lo largo de la indagación

Embedding discussion throughout inquiry

Estrada Rebull, María del Mar; Monte-Sano, Chauncey; Jennings, Amanda; Kabat, Jeff

 **María del Mar Estrada Rebull**
maria.del.mar.estrada@gmail.com
Universidad de Michigan, Estados Unidos

 **Chauncey Monte-Sano** cmontesa@umich.edu
Universidad de Michigan, Estados Unidos

 **Amanda Jennings** abjenn@umich.edu
Universidad de Michigan, Estados Unidos

Jeff Kabat kabat@aaps.k12.mi.us
Escuelas Públicas de Ann Arbor, Estados Unidos

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 34, 2023
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 30 Marzo 2022
Aprobación: 02 Mayo 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1113259001/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i34.11356>

Resumen: Este capítulo presenta al diálogo inclusivo como un elemento esencial en las clases de historia y ciencias sociales, y ofrece técnicas para volverlo una práctica cotidiana en el aula. Se basa en la experiencia del proyecto *Read.Inquire.Write.*, en el que investigadoras y docentes desarrollaron un currículo de historia y ciencias sociales con enfoque de indagación. Tomando el aula del Sr. Kabat como ejemplo, se ilustra el papel del diálogo en diferentes fases del trabajo disciplinar, y se muestra cómo una rotación constante de estructuras de participación (enseñanza directa, trabajo individual, conversaciones en pequeños grupos y diálogo en plenaria) puede fomentar el aprendizaje inclusivo. Se describen las técnicas que el Sr. Kabat y sus colegas utilizan para facilitar los momentos de diálogo en plenaria; así como el trabajo que realizan al inicio del ciclo escolar para formar comunidad y establecer normas y expectativas conducentes al aprendizaje dialógico e inclusivo el resto del año.

Palabras clave: didáctica de la historia, didáctica de las ciencias sociales, indagación, diálogo.

Abstract: *This chapter introduces inclusive dialogue as an essential element in history and social studies lessons, and offers techniques for making it an everyday practice in the classroom. It is based on the experience of the Read.Inquire.Write. project, in which researchers and teachers developed an inquiry-based history and social sciences curriculum. Taking Mr. Kabat's classroom as an example, the role of dialogue in different phases of disciplinary work is illustrated, and it is shown how a constant rotation of participation structures (direct teaching, individual work, small group conversations and plenary dialogue) can foster inclusive learning. The techniques that Mr. Kabat and his colleagues use to facilitate moments of dialogue in plenary are described; as well as the work they do at the beginning of the school year to form a community and establish norms and expectations conducive to dialogic and inclusive learning the rest of the year.*

Keywords: *didactics of history, didactics of social sciences, inquiry, dialogue.*

Introducción

Por muchas razones, es importante que todas y todos los estudiantes dialoguen regularmente en sus clases de ciencias sociales. Una de estas razones, como se

ha visto en capítulos anteriores, es que el conocimiento y la comprensión de los temas sociales se construyen a través del diálogo. Para dar sentido a los problemas sociales e históricos necesitamos expresar nuestras propias perspectivas y escuchar otras -a menudo contrastantes-, y procesarlas a través de la conversación (Hess & McAvoy, 2014; Reisman, 2015). Así, el diálogo crea el espacio para que los y las alumnas construyan dicho conocimiento y comprensión de forma auténtica. También hay beneficios cognitivos: el diálogo les permite conectar sus conocimientos previos con contenido nuevo de manera significativa, y les ayuda a desarrollar el lenguaje que necesitan para ello (Jones & Hammond, 2018; Kramer- Dahl y Chia, 2007; Mercer, 2000; Schleppegrell, 2004). Además, cuando participan en el diálogo, su aprendizaje es coherente con los propósitos democráticos y cívicos de las clases de ciencias sociales, pues implica considerar diferentes ideas, escuchar a las y los demás y trabajar colectivamente para llegar a conclusiones (Hess, 2009; Parker, 2006). Pero a pesar de estas poderosas razones para fomentar el diálogo en el aula, no siempre es claro cómo hacer de éste una práctica cotidiana en la que participen y se beneficien todas y todos los estudiantes.

Ante esto, aquí presentamos una visión del diálogo que es peculiar en varios aspectos. Concebimos el diálogo como una práctica cotidiana, que juega un papel en cada etapa del proceso de indagación; no como un evento especial. También creemos importante que una amplia gama de estudiantes participe consistentemente; no solo algunas o algunos cuantos una y otra vez (p. ej., Kelly, 2007). Deben participar estudiantes con diferentes perfiles académicos, culturales, lingüísticos y raciales; así como diferentes grados de propensión a compartir sus pensamientos. Cuando el diálogo solo incluye unas cuantas voces, el grupo solo se beneficia de una perspectiva limitada. Esto puede conducir a comprensiones sociales sesgadas o incompletas, y puede dejar a muchas y a muchos sin el aprendizaje que brinda participar en el diálogo. En cambio, los diálogos inclusivos brindan una diversidad de perspectivas que vuelven significativas las clases de ciencias sociales, además de que extienden los beneficios a todo el grupo. Finalmente, creemos que en las aulas ricas en diálogo, las intervenciones de las y los estudiantes no se limitan a comentarios breves, a "respuestas correctas", ni a una serie de ideas inconexas. Por el contrario, se expresan ideas sustantivas en turnos prolongados de participación, y para se va construyendo creativamente sobre las ideas de las y los demás (por ejemplo, Mercer, 2000). Buscamos fomentar esta interacción porque es esencial para la toma colectiva de sentido, la construcción de conocimiento y la formación en ciudadanía. Creemos que el pensamiento y la participación de las y los alumnos es lo que debe dar propulsión al diálogo y a la indagación en las clases de ciencias sociales.

1. El currículo *Read.Inquire.Write*²

Este capítulo se basa en nuestro trabajo en la Escuela Secundaria Starling durante un período de cuatro años, en el cual desarrollamos, probamos y revisamos el currículo *Read.Inquire.Write* para 6º, 7º y 8º grados.³ El equipo de coautores de este capítulo es un subconjunto de las personas increíbles con las que hemos tenido el privilegio de trabajar en este proyecto de investigación (puede

encontrarse una descripción más completa sobre nuestro equipo en el sitio de *Read.Inquire.Write*).⁴

El currículo *Read.Inquire.Write* está organizado en una serie de "investigaciones", que son unidades de una o dos semanas de duración. Las investigaciones están divididas en cuatro fases (ver Figura 1). Cada investigación se centra en una pregunta abierta de indagación, y cuenta con varias fuentes que presentan distintas perspectivas sobre la pregunta, así como una actividad de escritura con un propósito auténtico. En conjunto, estos componentes de la investigación brindan un propósito para dialogar a lo largo de la misma.

El resto de este capítulo se divide en cuatro partes. Primero, tomaremos el ejemplo de una investigación sobre Sudáfrica para mostrar cómo el Sr. Kabat utiliza el diálogo para impulsar el aprendizaje por indagación en cada una de sus fases. Segundo, analizaremos más de cerca la Fase 2 de dicha investigación para describir la rotación de estructuras de participación (enseñanza directa, trabajo individual, trabajo en parejas o pequeño grupo, plenaria) que usa el Sr. Kabat para fomentar el diálogo. En tercer lugar nos enfocaremos en el diálogo en plenaria que se dio en esa Fase 2, con el fin de ejemplificar las técnicas de facilitación con que las y los docentes pueden fomentar el diálogo inclusivo. En cuarto lugar, finalmente, veremos cómo al inicio del ciclo escolar pueden establecerse normas y expectativas para sentar las bases de discusiones productivas que sustenten el aprendizaje de todas y todos los alumnos. La Figura 1 ilustra las partes de este capítulo, y muestra los elementos necesarios para fomentar el diálogo inclusivo a lo largo del proceso de indagación.

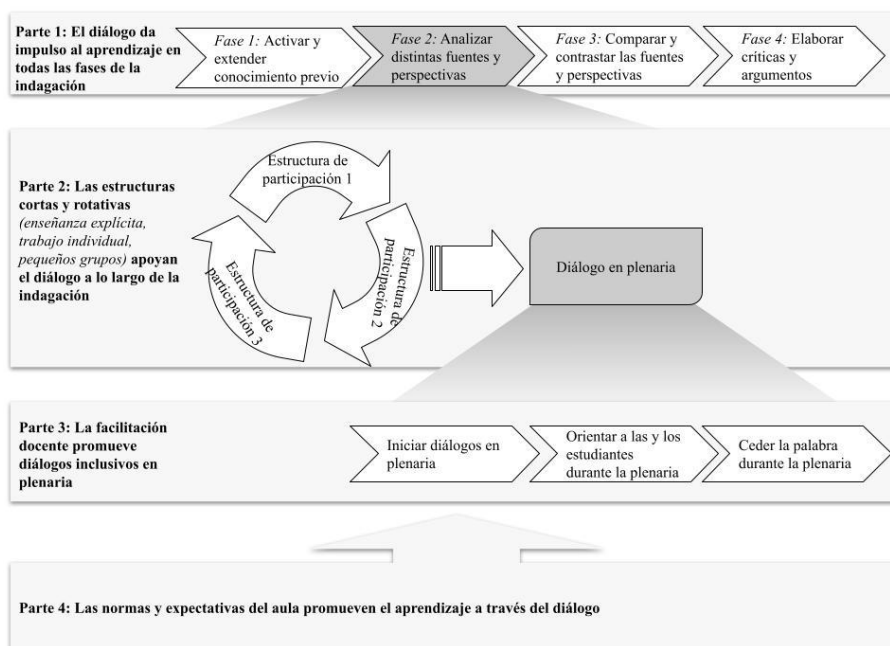


Figura 1.
El diálogo inclusivo a lo largo de la indagación

2. El diálogo da impulso al aprendizaje en todas las fases de la indagación

Al pensar en el diálogo en las clases de ciencias sociales, muchas veces se piensa en eventos formales y prolongados como seminarios, debates, o conversaciones en plenaria como culminación de una lección. Aquí ofrecemos una perspectiva alternativa: *un enfoque de indagación*, en el que el diálogo no es solo un evento culminante, sino también un medio cotidiano de construcción colectiva de sentido (ver Monte-Sano, Schleppegrell, Sun y Wu, 2021).

Entendemos la indagación como un proceso en el que se aprende al plantear preguntas, analizar información desde diferentes perspectivas, dar sentido a los problemas junto con otras y otros, y formar conclusiones para orientar el pensamiento y la acción. De forma similar, el Marco C3 para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales contempla cuatro dimensiones: 1) desarrollar preguntas y planear indagaciones; 2) aplicar herramientas y conceptos disciplinarios; 3) evaluar fuentes y utilizar evidencia; y 4) comunicar conclusiones y tomar acción informada (National Council for the Social Studies, 2013: 12). Los componentes de este proceso pueden dar mucho de qué hablar a estudiantes y docentes. Por lo tanto, el diálogo no es simplemente un evento final para el cual haya que prepararse, sino una característica constante que atraviesa todo el proceso de indagación.

Para ver el papel del diálogo en la indagación, situémonos en la investigación sobre Sudáfrica en el aula de 7º grado del Sr. Kabat.⁵ En la primera fase de esta investigación (ver Figura 1), las y los alumnos conectaron con el tema y ampliaron sus conocimientos previos en preparación para la indagación. Luego, en la segunda fase, analizaron diferentes fuentes y perspectivas sobre la pregunta central, ¿La Sudáfrica posterior al apartheid está cumpliendo sus promesas? Las fuentes para esta investigación fueron:

1. Una entrevista con Zondwa, una sudafricana negra que recuerda la vida durante el apartheid y la compara con la actualidad, destacando mejoras significativas.
2. Una entrevista con Pieter y Brandon, dos jóvenes sudafricanos blancos, que dicen que los negros han sido más favorecidos que los blancos.
3. Un artículo del periódico *The Economist* que informa sobre las cifras de inequidad y desempleo en Sudáfrica 18 años después del fin del apartheid.
4. Una noticia de la emisora *National Public Radio* que reseña el libro *Sudáfrica @20: para bien o para mal*.⁶

Las y los estudiantes leyeron y analizaron cada fuente y reflexionaron sobre cómo una cada podría ayudarles a responder a la pregunta central. En la tercera fase reflexionaron qué respuestas podrían estar mejor respaldadas por la evidencia. En la cuarta y última fase, criticaron los discursos del entonces candidato presidencial Jacob Zuma (en el que enfatizaba las fortalezas de Sudáfrica bajo el gobierno de su partido, el ANC) y la candidata Helen Zille (quien denunciaba las deficiencias del ANC y clamaba por un cambio). Con base

en estas críticas, las y los alumnos argumentaron a cuál el *New York Times* NO debería respaldar en las elecciones presidenciales de 2014; es decir, criticaron al candidato o a la candidata a partir de sus discursos.

Las y los estudiantes sostuvieron diálogos frecuentes mientras trabajaban en cada una de las fases de esta investigación. No todos fueron discusiones culminantes en las que se propusieran conclusiones en respuesta a la pregunta central, como a menudo encontramos en la literatura de educación en ciencias sociales (por ejemplo, Reisman, 2015). Hemos identificado los “diálogos de creación de sentido” como aquellas interacciones en las que se analizaban y daba sentido a las fuentes (Monte-Sano, Schleppegrell, Sun y Wu, 2021). En tales diálogos, se consideran detalles sobre las fuentes para comprender su significado, lo ayuda a desarrollar interpretaciones posteriores. Distinguimos los “diálogos de creación de sentido” de los “diálogos argumentativos”, en los que se evalúa la confiabilidad de las fuentes, y éstas se corroboran y sintetizan, o bien, se generan afirmaciones respaldadas por la evidencia y el razonamiento – todos esto es parte del desarrollo de argumentos en respuesta a una pregunta central. Los “diálogos argumentativos” son como los que suelen abordarse en la literatura. Algunos de ellos ocurrieron en momentos culminantes de las lecciones, mientras que otros se daban en transcurso de las mismas. Estas distinciones nos ayudan a entender que las y los estudiantes piensan colectivamente a todo lo largo de la indagación.

La Figura 2 resume las fases de la investigación sobre Sudáfrica y ofrece ejemplos de los diálogos que se dieron en cada una de ellas -tanto diálogos de creación de sentido como argumentativos- en el aula del Sr. Kabat.

Descripción de la fase	Repasar información sobre Sudáfrica e introducir la pregunta central.	Leer y analizar fuentes considerando la pregunta central.	Considerar las posibles respuestas a la pregunta central dada la evidencia disponible.	Criticar las interpretaciones de los candidatos, y desarrollar respuestas propias a la pregunta central con base en la evidencia.
Fases	Fase 1: Activar y extender el conocimiento previo	Fase 2: Analizar diferentes fuentes y perspectivas	Fase 3: Comparar y contrastar las fuentes y perspectivas	Fase 4: Elaborar críticas y argumentos
Ejemplos de diálogos en la investigación sobre Sudáfrica en el aula del Sr. Kabat	<ol style="list-style-type: none"> 1. Predicción de lo que habría pasado después del apartheid individualmente, luego en pequeños grupos, y luego en un diálogo de creación de sentido en plenaria 2. Diálogo de creación de sentido en plenaria sobre las promesas de Sudáfrica tras el apartheid, y reflexión sobre ellas. 3. Diálogo de creación de sentido sobre el significado del himno nacional sudafricano y su proyecto de país, en parejas y luego en plenaria. 4. Notas individuales durante un video, y luego diálogo de creación de sentido en plenaria sobre estadística de Sudáfrica tras el apartheid. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En parejas o pequeños grupos, marcar el tipo de fuente, la fecha y el creador/a de cada fuente. En plenaria, compartir qué marcaron y por qué. 2. En parejas, hacer anotaciones en las fuentes para desarrollar comprensión y considerar la relación de las fuentes con la pregunta central. Compartir ideas provisionales en un diálogo de creación de sentido en plenaria. 3. Diálogo argumentativo en plenaria sobre la confiabilidad de cada fuente respecto a la pregunta central. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individualmente, identificar posibles argumentos, y evidencia y razonamiento para sustentarlos. 2. En plenaria, diálogo argumentativo para discutir, cuestionar y construir sobre las ideas de las y los demás. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individualmente, leer los discursos del candidato y la candidata. Por parejas, compartir sus críticas. Diálogo argumentativo en plenaria al respecto. 2. Por parejas, comentar a qué candidato/a no debería apoyar el <i>New York Times</i>. En diálogo argumentativo en plenaria, justificar los argumentos con evidencia y razonamiento. 3. Reflexionar sobre qué les hace falta para terminar sus escritos, individualmente y luego por parejas. 4. En plenaria, compartir qué les ha sido de ayuda al aprender y escribir en esta investigación.

Figura 2.

Ejemplos de diálogos en cada fase de la investigación sobre Sudáfrica

A lo largo de la indagación, las y los estudiantes tienen mucho de qué hablar mientras interpretan fuentes complejas con perspectivas contrastantes, responden a una pregunta central debatible y elaboran un argumento. Durante esta investigación que duró una semana, el Sr. Kabat usó el diálogo como una

herramienta cotidiana para generar sentido en colaboración y para deliberar argumentos a través de las distintas etapas de la indagación. ¿Pero cómo logró que se dieran estos diálogos?

3. Estructuras breves y rotativas de participación para fomentar el diálogo

El currículo *Read.Inquire.Write* divide las investigaciones complejas en fases más cortas; cada una aborda objetivos disciplinarios que van contribuyendo al desarrollo de un argumento en respuesta a la pregunta central. Esta división en fases permite a las y los estudiantes procesar cada aspecto del trabajo disciplinario. Cada fase se divide en actividades todavía más pequeñas, y en cada se utilizan varias estructuras de participación. Por ejemplo, la Fase 2 consiste en analizar un conjunto de fuentes. Una actividad dentro de esa fase consiste en analizar el encabezado y la atribución de *una* de las fuentes. Simplemente para esa actividad, una maestra puede emplear múltiples estructuras de participación y diferentes técnicas para facilitar diálogo. Este desglose de la indagación en partes más pequeñas, en combinación con las diferentes formas de participación, apoyó el trabajo de las y los estudiantes a lo largo de toda la investigación (ver la Figura 2).

La estrategia del Sr. Kabat para promover discusiones inclusivas en estas investigaciones consiste en realizar una rotación constante entre estas estructuras de participación: a) enseñanza o modelaje explícito en plenaria, b) trabajo individual, c) diálogo en parejas o en grupos pequeños y d) diálogo en plenaria. Comienza con un momento de enseñanza o modelaje explícito para que las estrategias disciplinarias sean accesibles a todo el grupo. Después, un momento de trabajo individual (generalmente menos de un minuto) le da a cada estudiante la oportunidad de reflexionar y formular un punto de vista o una pregunta. A continuación, como comentó el Sr. Kabat en una ocasión, la conversación en parejas o en grupos pequeños “hace que [las y los estudiantes] se apropien, se interesen, y consideren más ideas de las que habrían considerado si solo les hubiera pedido participaciones individuales”. En los pequeños grupos, pueden probar sus ideas y perfeccionar su comprensión en un entorno seguro. Los grupos pequeños también ayudan a las y los estudiantes multilingües que están aprendiendo inglés, pues tienen la opción de unirse o no unirse “suavemente”, como dice el Sr. Kabat, en lugar de la dura dicotomía entre levantar o no levantar la mano en plenaria. En una encuesta, muchas y muchos estudiantes dijeron que hablar con su pequeño grupo les ayudaba, porque les permitía escuchar lo que otras personas tenían que decir, y ver que sus ideas podían ser desafiadas y que podían reconsiderarlas. Tener momentos previos de conversación individual y/o en parejas o en pequeños grupos aumenta las probabilidades de que más estudiantes, y una mayor variedad de estudiantes, contribuyan durante los diálogos en plenaria. Esto diálogos en plenaria son momentos en los que se presentan las ideas de diferentes estudiantes para que el resto del grupo aprenda de ellas, las considere, las desarrolle aún más, o las rechace.

Veamos más de cerca un segmento de la Fase 2 de la investigación sobre Sudáfrica, y observemos la rotación de estructuras de participación que usa el Sr. Kabat. Veamos también cómo se incorpora este diálogo dentro de esta fase de la investigación (ver la Figura 2). Durante la Fase 2 se trabajó con la Fuente 1: la

entrevista con Zondwa. En la entrevista, esta una mujer negra que recuerda la vida durante el Apartheid, la compara con la actualidad y evalúa cómo le está yendo al nuevo gobierno. Las y los estudiantes hicieron anotaciones en la fuente para señalar qué piensa Zondwa sobre el gobierno post-apartheid (lo cual ayudaba a responder si la Sudáfrica posterior al apartheid está cumpliendo sus promesas). El maestro reprodujo un video que mostraba explícitamente cómo anotar la fuente, con atención a lo que la autora pensaba o sentía, y enseguida las y los estudiantes lo realizaron individualmente. Luego hablaron en parejas, y finalmente pasaron al diálogo en plenaria. Cada estructura de participación tomó de uno a cuatro minutos.

Esta secuencia de estructuras de participación (enseñanza/modelaje explícito, trabajo individual o conversación en parejas, discusión en plenaria) se repitió tres veces seguidas, cada vez centrándose en una actividad relacionada con el análisis de la entrevista con Zondwa: una vez para analizar el encabezado y atribución de la fuente, otra para analizar lo que dijo Zondwa, y una más para evaluar la fuente en conjunto. La misma secuencia de estructuras de participación (a veces con variantes) también se repitió en varias actividades en cada sesión de clase.

4. La facilitación docente apoya los diálogos inclusivos en plenaria

Cada fase del trabajo disciplinario suele terminar con un diálogo en plenaria, precedido de conversaciones en parejas o en pequeños grupos. Las y los docentes que ayudaron a crear *Read.Inquire.Write* han desarrollado un patrón para estos diálogos en plenaria. Para lanzar la discusión, varias y varios estudiantes comparten sus ideas, o las ideas que conversaron en sus pequeños grupos. Luego, el maestro o maestra ofrece comentarios orientadores que ayudan a construir una comprensión colectiva, y que sirven de andamiaje para el pensamiento de sus estudiantes. Este momento con intervención docente más marcada, suele conducir a un tercer y último momento en el que ceden la palabra, y son sus estudiantes quienes toman mayor iniciativa desarrollando sus propias ideas y construyendo sobre las otras. Veamos cómo el Sr. Kabat facilitó un diálogo en plenaria cuando sus estudiantes trabajaron con la fuente de Zondwa durante la Fase 2 de la investigación sobre Sudáfrica.

Iniciando el diálogo en plenaria. Al iniciar un diálogo en plenaria -basado en el trabajo previo de las y los estudiantes-, el objetivo del Sr. Kabat es que algunas y algunos compartan algo de lo que han estado pensando. Esto es valioso en sí mismo, porque hace visibles las contribuciones para el resto del grupo. A veces, simplemente compartir puede ser suficiente para el momento en plenaria, especialmente si no hay tiempo para más. Pero también puede ser una plataforma de lanzamiento para una toma de sentido colectiva más elaborada.

Entonces, ¿cómo hacen las y los docentes para iniciar los diálogos en plenaria y promover la participación de una variedad de estudiantes? El Sr. Kabat a menudo realiza una invitación abierta y de bajo riesgo para compartir el trabajo que acaban de realizar, en lugar de plantear una pregunta que se sienta como un examen que se puede aprobar o reprobar. Por ejemplo, hace preguntas como “¿Qué fue algo que notaste/subrayaste/escribiste?” en lugar de “¿Quién es este autor?” El Sr. Kabat también invita a compartir las discusiones en parejas o pequeños grupos preguntando “¿Quién puede compartir algo que pensó, escuchó o dijo

en sus mesas?” Este tipo de indicaciones abren la puerta a una amplia gama de contribuciones por parte de estudiantes de cualquier nivel. Para el Sr. Kabat, incluso las contribuciones que muestran malentendidos son valoradas: “Vamos a dirigirlo, le vamos a agradecer por decir eso, porque nos hará pensar en algo que quizás nos lleve al lugar correcto.” Saber que sus comentarios serán bien recibidos probablemente hace que sus estudiantes tengan mayor disposición para hablar en plenaria, y los malentendidos pueden crear buenas oportunidades para revisar los puntos de confusión.

Las y los docentes también pueden invitar voces diversas de otras maneras. En lugar de depender de contribuciones voluntarias (que tienden a repetirse una y otra vez), el Sr. Kabat utiliza llamados al azar para incluir a otras personas, o llama a estudiantes que sabe que tienen contribuciones útiles por haberlas visto o escuchado mientras circulaba por el aula durante el trabajo individual o en pequeños grupos. En la Figura 3 compartimos ejemplos de cómo el Sr. Kabat inicia un diálogo de toma de sentido en plenaria sobre la entrevista de Zondwa.

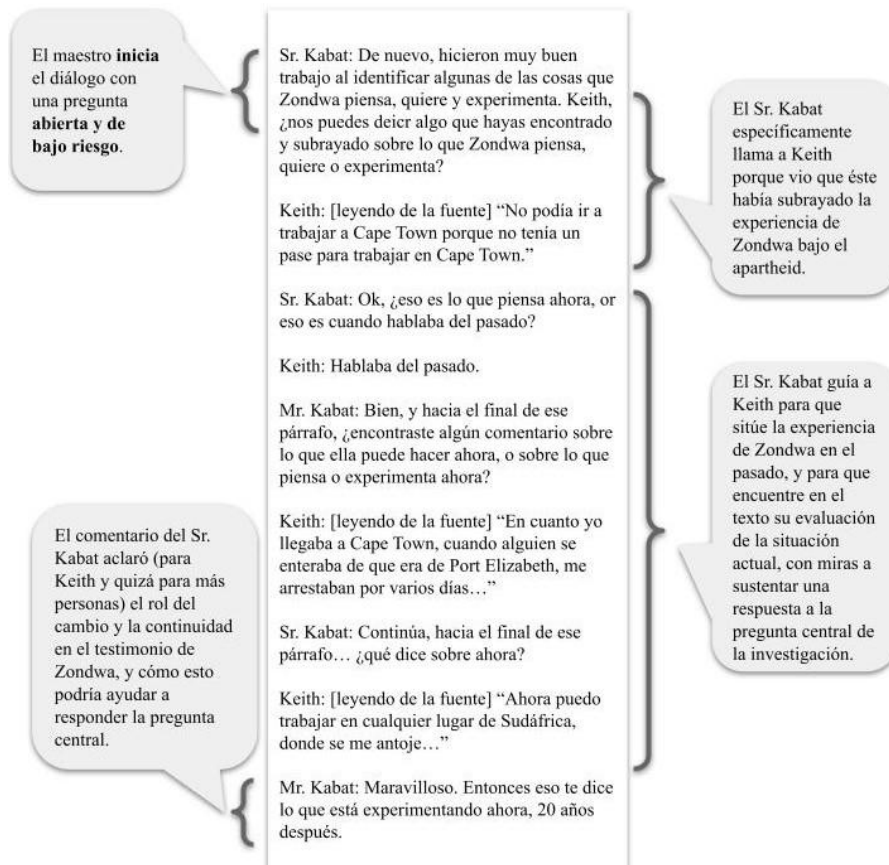


Figura 3.
Ejemplo del inicio de un diálogo de toma de sentido en plenaria

“Prácticas orientadoras” en los diálogos en plenaria. Con algunas contribuciones iniciales como punto de partida, los y las docentes aplican técnicas para llevar más allá el proceso de pensar en conjunto y ampliar las ideas del grupo. Utilizaremos las cuatro prácticas propuestas por Reisman y otros (2018) para describir este trabajo de facilitación. El Sr. Kabat usó varias de estas prácticas mientras discutían las ideas que Zondwa compartió en su entrevista (ver Figura 4):

1. Involucrar a las y los estudiantes como creadores de sentido. Las y los docentes involucran a sus estudiantes como creadores de sentido haciendo preguntas abiertas con múltiples respuestas plausibles, escuchando atentamente y retomando o respondiendo a sus ideas. A veces esto implica dar seguimiento a sus ideas iniciales e incitarles a elaborarlas, a explicar su significado o su razonamiento, o impulsarlas más allá. Esto envía el mensaje de que la discusión no se trata de “una respuesta correcta”, sino de lo que ellas y ellos piensan sobre los problemas. Pero a menudo, el simple hecho de proporcionar un tiempo de espera amplio después de hacer una pregunta permite que participen.
2. Orientar a las y los estudiantes entre sí. Las y los docentes orientan a sus estudiantes entre sí al instarles a reconocer las contribuciones de otras personas y establecer conexiones entre ellas, en lugar de simplemente invitarles a emitir una serie de comentarios aislados. A veces, los y las propias estudiantes señalan que se están basando en las ideas de alguien más, o que están de acuerdo o en desacuerdo con ellas. Si no, sus docentes pueden señalarlo. A veces les proporcionan frases hechas para tal fin. Otra opción es que pidan a todas y a todos mostrar su postura y que observar la del resto; ya sea levantando cierto número de dedos que simbolizan diferentes opciones, mostrando los pulgares hacia arriba o hacia abajo, o moviéndose a diferentes partes de la habitación.
3. Orientar a las y los estudiantes hacia el texto. En las indagaciones de ciencias sociales suele trabajarse con textos escritos y textos visuales (fuentes). Cuando las y los estudiantes comparten sus ideas o conclusiones sobre un texto, muchas veces lo hacen sin referirse explícitamente al mismo. Esto dificulta que el grupo pueda considerar o evaluar alguna afirmación, pues no se sabe en qué se basa o a qué se refiere. Hemos visto con frecuencia a docentes pedir a sus estudiantes señalar cuáles son las partes o los detalles de las fuentes relevantes para sus comentarios. Orientar hacia el texto puede ayudar a aclarar las ideas o fundamentarlas mejor. Además refuerza una importante práctica disciplinaria: basar las interpretaciones en evidencia documental. Esta práctica de facilitación también puede promover la inclusión, al permitir que las conexiones con los textos sean explícitas y así accesibles para todo el grupo.
4. Orientar a las y los estudiantes hacia disciplina. Las y los maestros orientan a sus estudiantes hacia la disciplina cuando destacan formas de pensar o de trabajar características de las disciplinas sociales. En los diálogos en plenaria, suelen aprovechar los comentarios de sus estudiantes para guiar al grupo hacia nuevas comprensiones sobre los problemas sociales o históricos, y sobre las formas en que construimos nuestro conocimiento sobre ellos.

Este momento es una continuación del diálogo de la Figura 3. Las y los estudiantes habían leído y hecho anotaciones en la fuente de Zondwa, y el maestro había iniciado un diálogo en plenaria pidiéndoles que compartieran lo que habían encontrado y subrayado sobre lo que Zondwa piensa, quiere o experimenta.

Adam y Lacie incluyen citas directas en sus comentarios después de ver que el Sr. Kabat había **orientado a Keith hacia el texto** al iniciar el diálogo.

El Sr. Kabat **involucra** a Adam y Lacie como **creadores de sentido** al invitarles a elaborar sobre lo que las citas que eligieron les significan.

Sr. Kabat: A ver, Leah.

Leah: Mmm, escribí en el margen que ella puede trabajar donde ella quiera.

Sr. Kabat: Ok. Y de nuevo, ¿eso era antes, comparándolo con ahora? Bien.

Jaspan: ¿Ves? Yo ya había pensado eso.

Sr. Kabat: Adam.

Adam: Ella dijo “el viejo gobierno solo estaba ahí para causarle sufrimiento a la gente, lastimarla y oprimirla.”

Sr. Kabat: Y cuando dice que eso era lo que el viejo gobierno hacía, ¿eso te da una idea de lo que quizá piensa sobre el nuevo gobierno?

Adam: Sí, porque construyeron casas [inaudible].

Sr. Kabat: Entonces te hace sentir que si ahora dice eso sobre lo que solían hacer, te hace sentir que ahora es diferente, ¿verdad? Bien. Lacie.

Lacie: Yo subrayé, “solo necesitas ser un poco más paciente”, y escribí, ‘¿siente que se podría hacer más de lo que ya se hace?’

Sr. Kabat: Entonces estás preguntando si podría ser- en general es positivo, ¿no?

Lacie: Sí, pero ella dice que no quiere centrarse en lo negativo, dice, necesitamos ser un poco más pacientes.

Sr. Kabat: Excelente. Es una gran pregunta y comentario, ¿sabes? Hermoso.

Las preguntas y comentarios del Sr. Kabat también **orientan hacia la disciplina** al hacer notar las diferencias entre el antes y el después en el testimonio de Zondwa (pensar en términos de cambios y continuidades es clave en historia, y para esta pregunta central en particular).

Figura 4.
Ejemplos de prácticas orientadoras en diálogos en plenaria

Ceder la palabra a las y los estudiantes. Hemos visto muchos diálogos en plenaria en los que el momento inicial de compartir el trabajo individual o grupal, seguido de un momento de mayor facilitación docente, desemboca en la participación de un amplia variedad de estudiantes -incluyendo estudiantes multilingües y con menor nivel lector- que toman turnos prolongados y van construyendo sobre lo dicho por las y los demás, sin mucha mediación docente. En momentos como este hemos visto a los y las docentes ceder la palabra a sus estudiantes para que sus ideas e intercambios tomen el papel protagónico.

Ceder la palabra a las y los estudiantes puede ser difícil, porque sus ideas pueden tomar giros inesperados, y las maestras y maestros pueden sentir la necesidad de redirigir, aclarar, evaluar o proporcionar comentarios finales. En lugar de esto, pueden intervenir de forma selectiva, dejando que sus estudiantes se extiendan, evitando interrumpir u opinar, y protegiendo el tiempo de espera suficiente para que una persona termina sus comentarios antes de que otra tome la palabra.

Al ceder la palabra, hacen honor a la esencial del enfoque por indagación en ciencias sociales: el sentido que las y los mismos estudiantes van dando a los temas.

Sin embargo, hemos visto que estos momentos no ocurren espontáneamente: se construyen a través del trabajo independiente, las conversaciones en pequeños grupos y la facilitación en plenaria por parte de las y los docentes.

Volvamos al diálogo en plenaria en el que el grupo Sr. Kabat daba sentido a la entrevista de Zondwa, y veamos cómo vari@s estudiantes tomaron la palabra. Tras los comentarios de Lacie (ver Figura 4 más arriba), cada estudiante escribió una oración para resumir su interpretación de las opiniones de Zondwa sobre el nuevo gobierno sudafricano. Después de escribir unos minutos, comenzaron a compartir sus interpretaciones de la fuente en plenaria (Figura 5).

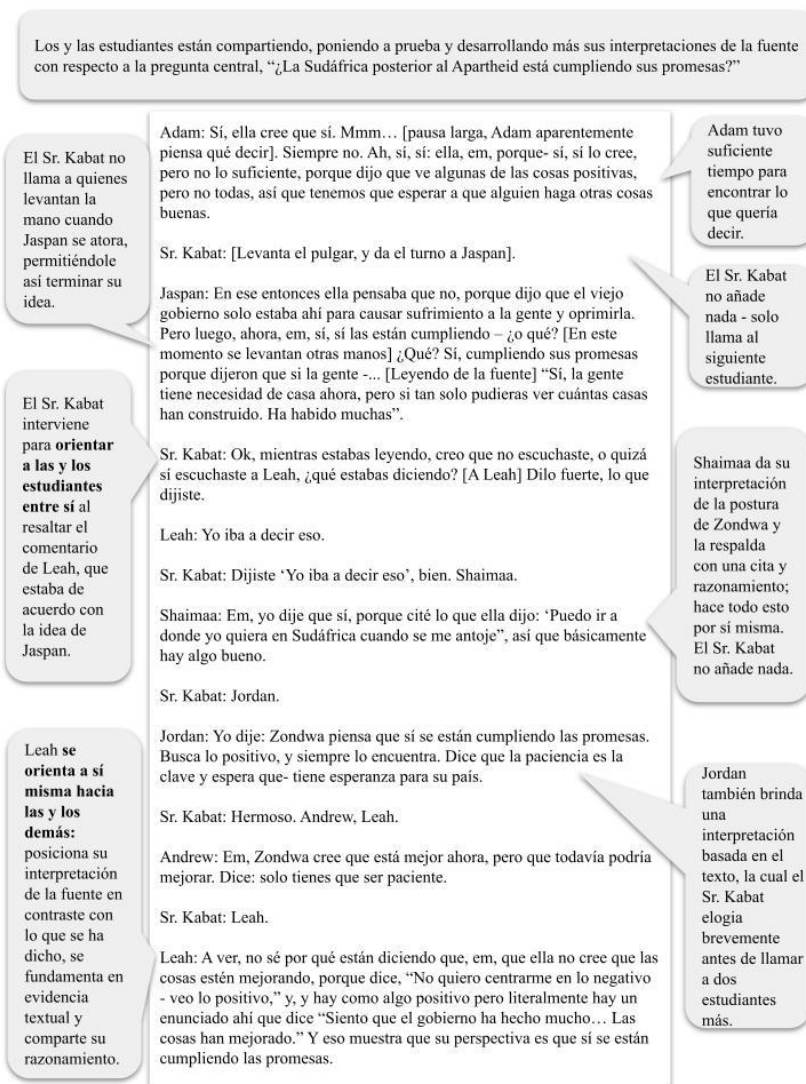


Figura 5.

Ejemplos de ceder la palabra en diálogos en plenaria

En esta última parte del diálogo en plenaria podemos ver que las y los estudiantes se tomaron su tiempo en largos turnos para compartir aquello a lo que habían llegado gradualmente a través de las diferentes estructuras de participación: sus interpretaciones sobre la postura de Zondwa, con base en la evidencia y su propio razonamiento. El papel del maestro consistió principalmente en cederles la palabra.

Este momento en plenaria fue la etapa final de esta actividad, misma que incluyó la enseñanza explícita, el trabajo individual, la conversación en parejas, el compartir con todo el grupo y la facilitación por parte del maestro. Las actividades disciplinarias que siguieron también contaron con estructuras rotativas de participación, en que las oportunidades para que todas y todos dialogaran fueron, una vez más, clave para el aprendizaje. Es importante recordar que esta no fue la discusión culminante de la investigación, sino solo una de las actividades. Cuando pasaron a la siguiente, el maestro una vez más utilizó las estructuras de participación para propiciar que se siguieran involucrando en el análisis. Tras varias rotaciones enfocadas en diferentes aspectos del análisis de las fuentes (cada una con conversaciones cortas), el grupo participó en un diálogo culminante en plenaria.

5. Normas y expectativas en el aula para propiciar diálogos inclusivos

Como hemos mostrado, las investigaciones en ciencias sociales brindan ocasiones constantes para el diálogo sustantivo. Sin embargo, es posible que las y los estudiantes no tengan disposición para participar automáticamente. Cuando vimos la frecuencia y el nivel de participación en los diálogos en el aula del Sr. Kabat, decidimos acompañarlo al inicio del ciclo escolar en 6° grado para saber cómo establecía un ambiente de apoyo en el aula al inicio de la secundaria. Descubrimos que los diálogos inclusivos dependían del establecimiento de normas y rutinas para un ambiente de aprendizaje. La prioridad del Sr. Kabat durante las primeras dos semanas de clases es establecer condiciones para una amplia participación y un diálogo constante mediante el fomento de la comunidad del aula y el establecimiento de expectativas. Su colega docente también hace algo similar con sus grupos de 6° grado al iniciar el año escolar. Estas normas y rutinas se refuerzan a lo largo de 6° y 7° grado. Para cuando observamos la investigación sobre Sudáfrica que describimos en este capítulo (en 7° grado), las y los estudiantes ya estaban habituados e integrados en una comunidad de aprendizaje.

Fomento de la comunidad. Una comunidad fuerte es la condición clave para la indagación y el diálogo continuo en el aula del Sr. Kabat. Dicha comunidad depende de que todas y todos conozcan los nombres y las personalidades del resto. Al inicio del año, el Sr. Kabat prioriza que el grupo se conozca durante la primera semana de clases. Es importante tanto para la construcción de la comunidad como para el estilo interactivo que la indagación conlleva. En una actividad, por ejemplo, el Sr. Kabat comparte su historia personal, y luego pide a sus estudiantes compartir algo sobre sí mismos en sus mesas. Otras actividades durante la primera semana buscan que todo el grupo se aprenda todos los nombres. Además, el Sr. Kabat se toma el tiempo para asegurarse de llamar a cada estudiante por el nombre o apodo de su preferencia y pronunciarlo correctamente. Otra cosa que le ayuda a aprender los nombres rápidamente es asignar mesas a grupos predefinidos de 3 a 5 integrantes: lleva consigo un plano, y va llamando a diferentes estudiantes. El Sr. Kabat saluda a cada quien por su nombre en los pasillos y expresa que está feliz de verles.

Una comunidad fuerte también implica un entorno seguro. Como comentó el Sr. Kabat, esto significa saber “que en esta aula todas y todos estamos en el mismo equipo, que nadie se burlará ni les faltará al respeto, al menos mientras el maestro esté prestando atención... Y que no importa lo que digan, será valorado en esta aula”. Sus estudiantes saben que incluso si dan la “respuesta más loca, más fuera de tema y más equivocada posible”, la reacción del Sr. Kabat será positiva.

Vimos un ejemplo de esta construcción de comunidad durante la investigación sobre Sudáfrica, cuando el Sr. Kabat reforzó la noción de estar en el mismo equipo y ser positivo con sus estudiantes: Jaspán se frustró de que Lacie hubiera hecho un comentario que él también quería hacer. El Sr. Kabat dio reconocimiento a ambas aportaciones y disipó la frustración diciendo: “Ambos son pensadores muy agudos, y están en la misma sintonía”. Más adelante en la lección, Lacie quiso compartir nuevamente. En lugar de llamarla de inmediato, El Sr. Kabat consultó primero con Jaspán: “Jaspán, estoy a punto de llamar a Lacie. ¿Te llamo a ti primero?” Al hacerlo, el Sr. Kabat ayudó a construir ese sentido de comunidad y de confianza en que cada quien tiene un lugar en ella.

Establecer expectativas. En aula del Sr. Kabat, cada estructura de participación tiene sus propias normas o expectativas, y también hay expectativas para transitar fluidamente entre una y otra estructura. El grupo está familiarizado con el término “expectativas” y el Sr. Kabat lo usa para guiarles en diferentes momentos. A menudo dice: “Para esta actividad, tendremos expectativas de trabajo en grupo”, “¿Alguien puede recordarme cuáles son las expectativas para el trabajo en grupo?” o “Estás haciendo un gran trabajo siguiendo las expectativas del diálogo en plenaria”.

Expectativas para el trabajo en pequeños grupos. Las expectativas del Sr. Kabat para las conversaciones en pequeños grupos son que las y los estudiantes se enfoquen en sus propios grupos sin hablar con otros; que mantengan un volumen que les permita escucharse entre sí, pero no a otros grupos; y que todas y todos participen en cada grupo. Este último no es un requisito estricto -especialmente durante los primeros días en la secundaria- sino una meta. El Sr. Kabat lo explicó así:

Me doy cuenta de hay quienes pero no hablan, y tengo la sensación de que tal vez esa sea su personalidad introversa. A veces les doy una o dos semanas antes de acercarme durante un momento del trabajo en pequeños grupos, y decirles [susurrando]: “¿Y eso que no estás hablando? Piensa en algo.” Les pido que me digan algo y les digo: “Hermoso. Cuando él (otro miembro del grupo) deje de hablar, quiero que se lo digas a todos”. Trato de animarles a unirse de esa manera. (...) A medida que se construye la comunidad y sienten mayor confianza y seguridad, es mucho más probable que hablen. (...) Y a veces tengo que hablar con otras niñas o niños y decirles: “Está bien, estás hablando mucho y es fantástico. Pero parte de tu trabajo en un grupo es asegurarte de que todas y todos hablen”.

El Sr. Kabat ha experimentado con grupos pequeños a lo largo de los años y ha llegado a algunas configuraciones que funcionan mejor para él. Acomoda módulos permanentes para 3-5 estudiantes de habilidades mixtas. Dejar los muebles de esta manera, en lugar de moverlos cada vez para el trabajo en pequeños grupos, tiene varias ventajas: a) evita la molestia, los ruidos y las distracciones que implica moverlos, b) promueve que el trabajo en pequeños grupos sea más frecuente, c) las y los alumnos se acostumbran a sentarse así todo el tiempo: no lo sienten como un momento social especial en el que puedan tener conversaciones

que no estén relacionadas con la clase o ignorar las instrucciones. Hemos visto que los grupos de 3 o 4 miembros (o incluso 5) mejoran el trabajo grupal. Con este rango de integrantes, surgen múltiples perspectivas. Quienes tienen mayor timidez se benefician de esto, y además tienden a participar más que si estuvieran en parejas. (Otras docentes de *Read.Inquire.Write* prefieren las conversaciones en parejas).

El Sr. Kabat no suele asignar diferentes roles dentro de un grupo: más bien les da una tarea común, como compartir sus conocimientos previos sobre un tema, proponer posibles argumentos o encontrar evidencia en una fuente. El maestro se asegura de que cada quien tenga los materiales necesarios, y de que las instrucciones sean claras. También puede indicar la duración de la charla (por ejemplo, 30 o 60 segundos) antes de dar la señal para que comiencen. Si hay hojas de trabajo, a veces tienden a llenarlas individualmente, por lo que el maestro les recuerda que la prioridad realmente es que hablen entre sí, y que las hojas de trabajo u organizadores gráficos solo están como apoyo. El Sr. Kabat aprovecha el hecho de que, al entrar a 6º, todo lo relacionado con la escuela secundaria es nuevo para sus estudiantes, por lo que, cuando les pide hablar en sus pequeños grupos, lo hacen, y se establece como una rutina normal.

Expectativas del diálogo en plenaria. Cada día, la meta del Sr. Kabat es que cada estudiante hable en voz alta al menos una vez. Si alguien no ha hablado, le llama aunque no levante la mano. Como hace esto desde el primer día de clases, lo toman como algo normal, y aprenden que el maestro les puede llamar en cualquier momento. Además, como explica el Sr. Kabat, "aprenden rápidamente que tienen todo el poder de decir 'no estoy segura' o 'paso' o lo que sea, por cualquier motivo, porque es un ambiente seguro y en confianza: todo está bien." Pero dado que tienen el sustento del trabajo individual y en parejas o pequeños grupos, cuando llega el momento de la plenaria por lo general están preparadas o preparados para compartir alguna idea.

Conclusión

Los diálogos frecuentes a lo largo de la indagación brindan oportunidades para que todas y todos desarrollen conocimientos y comprensiones sobre temas sociales, consideren diferentes perspectivas y practiquen habilidades dialógicas esenciales en una democracia. Construir una comunidad acogedora y establecer rutinas y expectativas para el diálogo desde el inicio del año escolar es clave para tener diálogos fructíferos, inclusivos y frecuentes en el aula. El Sr. Kabat y otras maestras y maestros han tenido éxito promoviendo el diálogo diario al dividir la indagación en segmentos disciplinarios más pequeños, con estructuras cortas y rotativas de participación. Las y los estudiantes procesan sus ideas individualmente y a través de charlas en grupos pequeños; luego las comparten en plenaria, donde la facilitación docente les ayuda a desarrollar y conectar estas ideas, tanto como el hecho de que les ceda la palabra. Con estas y otras estrategias similares, las y los docentes pueden convertir sus aulas de ciencias sociales en comunidades donde sus estudiantes construyen sentido colectivamente en torno a los temas históricos y sociales, y así impulsar la indagación.

Referencias

- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Jones, P., & Hammond, J. (Eds.). (2018). *Talking to learn*. Routledge.
- Kelly, S. (2007). Classroom discourse and the distribution of student engagement. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 10(3), 331-352.
- Kramer-Dahl, A., Teo, P., & Chia, A. (2007). Supporting knowledge construction and literate talk in Secondary Social Studies *Linguistics and Education*, 18, 167-199. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.07.003>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together* (1st ed.). Taylor & Francis Group.
- Monte-Sano, C., Hughes, R. E., & Thomson, S. (2019). From form to function: Learning with practitioners to support diverse middle school students' disciplinary reasoning and writing. In B. Rubin, E. Freedman, & J. Kim. *Design Research in Social Studies Education (9931-57)*. Routledge.
- Monte-Sano, C., Schleppegrell, M., Sun, S., and Wu, J. (2021). Discussion in diverse middle school social studies classrooms: Promoting all students' participation in the disciplinary work of inquiry. *Teachers College Record*. <https://doi.org/10.1177/016146812111058971>
- National Council for the Social Studies (2013). *College, career, and civic life: The C3 Framework for state social studies standards*. Silver Spring, MD: NCSS.
- Parker, W. C. (2006). Public discourses in schools: Purposes, problems, possibilities. *Educational Researcher*. 35(8), 11-18. <https://doi.org/10.3102/0013189X035008011>
- Reisman, A. (2015). Entering the historical problem space: Whole-class text-based discussion in history class. *Teachers College Record*, 117(2), 1-44. <https://doi.org/10.1177/016146811511700206>
- Reisman, A., Kavanagh, S. S., Monte-Sano, C., Fogo, B., McGrew, S. C., Cipparone, P., & Simmons, E. (2018). Facilitating whole-class discussions in history: A framework for preparing teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 278-293. <https://doi.org/10.1177/0022487117707463>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.

Notas

- 1 Este texto fue publicado originalmente como capítulo en el libro *Making Classroom Discussions Work. Methods for Quality Dialogue in the Social Studies*. (2022). Lo, J. (ed.). Teachers College Press. Traducido para su publicación en *Clio & Asociados. La historia enseñada* con autorización de Teachers College Press.
- 2 Agradecemos a las y los maestros, líderes escolares, estudiantes, investigadoras e investigadores que han contribuido a este trabajo y lo han hecho posible. También agradecemos a Jane Lo y Abby Reisman por su retroalimentación a este capítulo. Este trabajo fue generosamente financiado por el programa Enseñando con Fuentes Primarias, de la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos, y por la Fundación James S. McDonnell. Las autoras y el autor son los únicos responsables de las ideas de este capítulo. El currículo *Read.Inquire.Write*, de reciente lanzamiento, da concreción

- a este trabajo, que ha sido generosamente apoyado por la Fundación Braitmayer, la Fundación James S. McDonnell, la Biblioteca del Congreso y la Fundación Spencer.
- 3 Ver <https://readinquirewrite.umich.edu/>
 - 4 Ver <https://readinquirewrite.umich.edu/team/> Las ideas de este capítulo en específico se basan en: (1) la colaboración temprana de Chauncey y Jeff para el desarrollo, evaluación y revisión de unidades de ciencias sociales con enfoque de indagación para apoyar el pensamiento analítico y la redacción de argumentos de las y los estudiantes; (2) El artículo de Chauncey con Schleppegrell, Sun y Wu (2021) que analiza cómo las y los docentes apoyan la participación inclusiva y sustantiva de sus estudiantes en los diálogos con el currículo *Read.Inquire.Write*; (3) El trabajo de Jeff para establecer rutinas y normas para el diálogo en su salón de clases a inicios de año, y la documentación de Mar sobre su trabajo (<https://readinquirewrite.umich.edu/adapt/routines/>). La sección sobre la facilitación del diálogo se fundamenta en el discurso de las y los estudiantes, en las técnicas docentes (capturadas y analizadas en videos de sesiones de clase), en conversaciones frecuentes con docentes y estudiantes que participaban en el proyecto, y en el análisis de artefactos de aula (como hojas de trabajo o diapositivas). Ver también Monte-Sano, Hughes y Thomson, 2019.
 - 5 Originalmente, la investigación sobre Sudáfrica se diseñó e implementó con alumnas y alumnos de 7° grado, por lo que aquí hablaremos del aula de 7° grado del Sr. Kabat. Sin embargo, en el actual currículo *Read.Inquire.Write*. que está disponible en línea, esta investigación está diseñada para 6° grado.
 - 6 En la versión actual de la investigación incluimos una fuente de una agencia de noticias sudafricana.